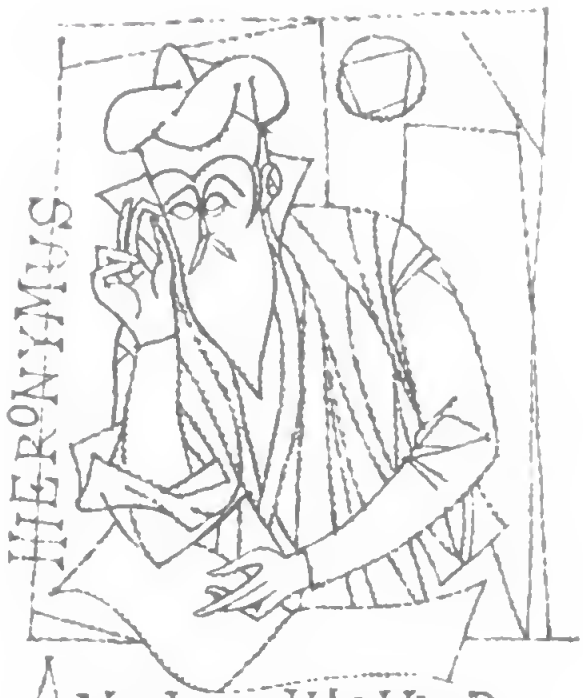
ANDOVER-HARVARD LIBRARY
AH 6EIQ 5



ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

ex seminario
Rostock.

Lb 3883 ( )

P 2 m

BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS * UNIVERSITÄT ROSTOCK

Abgegeben an Norddeutsches Antiquariat

f. 10 m.

BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS * UNIVERSITÄT ROSTOCK

Digitized by Google

Evangelisches

Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Geh. Regierungs-Rath Dr. **Landfermann**, Provinzial-Schulrath a. D. in Weinheim a. d. Bergstr., Direktor **Zahn** auf Fild bei Mörs, Prof. Dr. **Ziller** in Leipzig, Reg.- u. Schulrath **Hasse** in Kassel, Direktor **Ranke** in Nowawes, Lehrer und Organist **Eickhoff** in Gütersloh, Direktor **Brandt** an der höheren Töchterschule in Saarbrücken, Seminar-Direktor **Heine** in Köthen, Rektor **F. Herrmann** in Mühlhausen, Dr. **W. Jütting**, Seminar-Direktor in Erfurt und Hauptlehrer **Biermann** in Barmen

redigirt von

Rektor J. W. Dörpfeld,
Hauptlehrer in Barmen.

und

Dietrich Horn,
Rektor in Orsoy.

Einundzwanzigster Band.

Gütersloh, 1877.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY
CAMBRIDGE

Period, 576, 2
v. 21
1877

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Januar. 1877.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Die schulmäßige Bildung der Begriffe.

Zur pädagogischen Psychologie. Zweiter Artikel.*)

(Vom Herausgeber.)

Die nachstehende Untersuchung muß — nach der Fassung des Themas — drei Gebiete berühren: die Logik, die Psychologie und die Pädagogik.

Es soll 1. von den Begriffen die Rede sein: das wäre ein Kapitel aus der Logik.

Es soll 2. von der Bildung (Entstehung) der Begriffe die Rede sein: ein Kapitel aus der Psychologie.

Es soll 3. von der schulmäßigen Bildung (Entwickelung) der Begriffe die Rede sein: ein Kapitel aus der Pädagogik.

I.

Die Begriffe.

Hier ist zu sagen, was ein Begriff ist — was sein Wesen ausmacht.

Der Begriff steht der Wahrnehmung (oder Anschauung) gegenüber. Fassen wir das Wahrnehmen als die erste Stufe der Erkenntnißthätigkeit, also die Wahrnehmung (Ansch.) als das erste Erkenntnißgebilde, so ist der Begriff ein Gebilde der zweiten Stufe der Erkenntnißthätigkeit. Jene erste Art der Erkenntnißthätigkeit heißt: Empirie oder Erfahrung; die letztere Art heißt: Reflexion oder Denken. Aus der Reflexion gehen übrigens auch noch zwei andere Erkenntnißgebilde hervor — die Urtheile und die Schlüsse, wovon aber hier nicht zu reden ist. Stellt man gleichnißweise den Erkenntnißerwerb mit dem Erwerb der wirthschaftlichen Güter zusammen, so würde die Empirie (die Wahrnehmungen der 5 Sinne sammt den inneren Wahrnehmungen) der Urproduktion (Bergbau, Fischerei, Ackerbau, Viehzucht) entsprechen, und die Reflexion (die Begriffsbildung, das Urtheilen und Schließen) der Industrie in ihren verschiedenen Zweigen. Denn wie die Industrie die Erzeugnisse der Urproduktion bearbeitet, umformt, veredelt und dadurch für neue, höhere Zwecke zurichtet, so bearbeitet und veredelt gleichsam die Reflexion die Erzeugnisse der Empirie. [Genauer besehen steckt in der Reflexion auch noch das, was dem Handel (Güterverkehr) entspricht, nämlich der Gedankenverkehr (die Vorstellungsverknüpfung), und im Grunde macht gerade dieser psychologische Prozeß ihr Wesen aus.]

Wie unterscheidet sich nun der Begriff von der Wahrnehmung? Und worin besteht das Wesen (oder der Begriff) des Begriffes? Die letztere Frage beantwortet die Logik so: Ein Begriff ist die Zusammenfassung der we-

*) Der 1. Artikel, welcher in einem früheren Jahrgang d. Bl. mitgetheilt wurde, ist auch im Separatabdruck erschienen unter dem Titel: „Beiträge zur pädag. Psychologie. I. Ueber Denken und Gedächtniß." Gütersloh, C. Bertelsmann.

sentlichen Merkmale eines Objektes (Dinges, Vorganges ꝛc.). Was heißt das? Wenn von wesentlichen Merkmalen eines Objektes gesprochen wird, so ist damit angedeutet, daß es auch andere, nämlich unwesentliche Merkmale gebe; und wenn jene zusammengefaßt werden sollen, so heißt das zugleich, daß von den unwesentlichen abgesehen (abstrahirt) werden soll.

Wodurch sich der Begriff von der Wahrnehmung unterscheidet, läßt sich darnach kurz sagen: die Wahrnehmung soll die sämmtlichen Merkmale des Objektes fassen, die wesentlichen sammt den unwesentlichen; der Begriff dagegen nur die wesentlichen.

Es gibt aber zweierlei Begriffe: Individualbegriffe und Klassenbegriffe. Jene beziehen sich nur auf Ein Objekt; diese umfassen mehrere Objekte. Beispiele: Namen wie „Sokrates", „Barmen", „Rhein", „Schwarzwald" ꝛc. bezeichnen bekanntlich Einzelwesen, Individuen. Für gewöhnlich meint ein solcher Name die betreffende Wahrnehmung (Anschauung), d. h. die wesentlichen sammt den unwesentlichen Merkmalen des betreffenden Dinges, oder das Ding, wie es concret vorliegt. Es kann aber auch vorkommen, daß man bloß die wesentlichen Merkmale desselben gefaßt wissen will, z. B. wenn man spricht: das ist ein zweiter Sokrates, ein zweiter Elias. In diesem Falle bezeichnet dann ein solcher Name nicht mehr ein Concretum, sondern ein Abstraktum, einen Begriff. Die Begriffe dieser Art sind die Individualbegriffe. Sie kommen indessen keineswegs bloß bei solchen Individuen vor, welche einen aparten Namen (Eigennamen) haben, sondern man kann auch bei jedem andern Einzelwesen (z. B. bei einem bestimmten Baume, Hause ꝛc.) von den unwesentlichen Merkmalen abstrahiren und lediglich die wesentlichen sich vorstellen — d. h. den Begriff dieses Einzelwesens denken. — Uebrigens sind es nicht die Individualbegriffe, sondern die Klassenbegriffe, welche im Erkenntnißleben die Hauptrolle spielen. Wenn von Begriffen und ihrer Bedeutung für die Intelligenz die Rede ist, so denkt man in der Regel nur an sie. Daß die große Masse der Anschauungen, welche sich im Laufe der Erfahrung und des Lernens ansammeln, nicht wirr durcheinanderlaufen, sondern ordentlich in Reihe und Glied treten — das besorgen eben die Klassenbegriffe. So faßt z. B. der Speciesbegriff „weiße Taubnessel" unter sich die sämmtlichen Individuen dieser Pflanzenart. Diese Species ordnet sich mit ihren 3 Schwestern (rothe, gefleckte und rundblätt. Taubnessel) dem Gattungsbegriff „Taubnessel" unter. Dieser Gattungsbegriff hat wiederum Geschwister: die Goldnessel, die Ballote, der Zieſt, die Salbei ꝛc. Ueber die Reihe der Gattungen herrscht dann der Familienbegriff „Lippenblüthler". Und so geht es weiter; immer höher und höher steigen die Begriffe, die abstrakten Denkgebilde, — und wie hier, in der Pflanzenwelt, so in allen andern Gebieten des Wissens. — Das Ordnende eines solchen Klassenbegriffs, seine Eigenthümlichkeit, liegt nun darin, daß er von den Objekten, auf die er sich bezieht, alle gemeinsamen Merkmale heraushebt und zusammenfaßt. Den Klassenbegriff könnte man demnach auch dahin formuliren, daß er die Zusammenfassung der gemeinsamen Merkmale seiner Objekte sei. Da aber die gemeinsamen Merkmale zugleich als die wesentlichen gelten sollen, d. h. das Wesen dieser Objekte in sich begreifen, so paßt die oben gebrauchte Erklärung eines Begriffes (daß derselbe die Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale sei) auch auf die Klassenbegriffe.

Wie groß die Rolle ist, welche die Begriffe im Erkenntnißleben spielen, geht schon daraus hervor, daß alle Wörter unserer Sprache — mit Ausnahme etwa der Eigennamen (in gewissen Fällen) und der Interjektionen — nicht Wahr-

nehmungen (Anschauungen), sondern Begriffe bezeichnen. Hört Einer diese Behauptung zum ersten Mal, so kommt sie ihm anfangs befremdlich vor; nichts desto weniger ist sie buchstäblich wahr. Diese Thatsache kann übrigens auch zu einer weiteren Ueberlegung leiten. Gedenkt man nämlich daran, wie viel dazu gehört, einen Begriff richtig definiren zu können, so läßt sich bald entdecken, daß es nur eine verhältnißmäßig kleine Anzahl von Begriffen ist, welche uns völlig deutlich sind, nämlich solche, die wir entweder im wissenschaftlichen Lernen erworben, oder bei anderem Anlaß genau durchgedacht haben. In allen übrigen Fällen behelfen wir uns mit Begriffen von geringerer Klarheit. In der That sind die gebildetsten und gelehrtesten Leute im Allgemeinen in derselben Lage: nur in ihrer Fachwissenschaft besitzen sie vollendet deutliche Begriffe; in den übrigen Fächern müssen sie sich mehr oder weniger mit roherem Material begnügen. Die verschiedenen Grade der Helligkeit eines Begriffes werden so unterschieden. Bei *deutlichen* Begriffen muß man ihren Inhalt d. h. die einzelnen Merkmale, welche er meint, bestimmt darlegen, darauf hindeuten können. *Klar* wird ein Begriff genannt, wenn derselbe wenigstens so weit aufgehellt ist, daß man ihn mit andern Begriffen, namentlich mit den nächst verwandten, nicht mehr verwechselt. Begriffe von noch geringerer Qualität heißen: verworren, unklar ꝛc.

II.

Die Entstehung (Bildung) der Begriffe.

Nun zum *psychologischen* Theile unseres Themas.

Der Entstehung nach ist zwischen den Individualbegriffen und den Klassenbegriffen kein Unterschied. Ich will diese Entstehung aber zuerst an einem Klassenbegriffe zeigen.

Der Begriffsbildung müssen Wahrnehmungen (Anschauungen) voraufgehen. Nehmen wir z. B. den erwähnten Begriff „Lippenblüthler". Soll derselbe erzeugt werden, so müssen 2 oder mehrere Pflanzen aus verschiedenen Gattungen dieser Familie entweder früher wahrgenommen worden sein, oder jetzt vor den Augen stehen und betrachtet werden. Setzen wir, daß von diesen Pflanzen eine leidlich getreue Anschauung gewonnen sei. Wenn nun — unabsichtlich, oder vom Lehrer geleitet — die Aufmerksamkeit darauf fällt, daß jene Pflanzen manche Merkmale gemein haben — also in diesem Falle: vierkantiger Stengel, abwechselnd gegenständige Laubblätter, blattwinkelständiger Blüthenstand, verwachsener Kelch und verwachsene Blumenkrone ꝛc., — und werden dann diese gemeinsamen Stücke im Geiste fixirt, zusammengefaßt, so ist der Begriff „Lippenblüthler" fertig. Ob derselbe auch sofort einen Namen bekommt, ist gleichgültig: der Begriff selbst ist da.

Wie leicht einzusehen, werden diese psychologischen Vorgänge schneller und sicherer von Statten gehen, wenn sie unter lehrender Anleitung geschehen. Sie können aber auch ohne unterrichtliche Hülfe sich vollziehen, unabsichtlich, im gewöhnlichen Verlauf des Lebens; und die meisten Begriffe entstehen in der That nur auf diesem Wege, ganz naturwüchsig, so zu sagen von selbst d. h. ohne Anleitung und ohne Forschungsabsicht, — freilich meistens auch nur allmälig und langsam. Manche Begriffe können, ihren ersten Ansätzen nach, auf naturwüchsigem Wege auch leicht und schnell sich bilden. Der Begriff „Lippenblüthler" z. B. wird wohl einer von diesen sein, weil die Aehnlichkeit unter den Pflanzen dieser Familie zu auffällig ist, als daß der Blick sie nicht bald merken sollte. Ebenso verhält es sich mit den Begriffen „Schmetterlingsblüthler",

„Doldenpflanze", „Einhufer", „Wiederkäuer" ꝛc. Noch schneller geht es mit den höher liegenden Begriffen „Säugethier", „Vogel", „Fisch" ꝛc. — und mit den Begriffen „Pflanze", „Thier", „Mensch". Hier wird die Verwandtschaft der betreffenden Dinge den Menschen schon früh in die Augen gefallen und damit zugleich das Bedürfniß geweckt worden sein, dafür Namen zu schaffen. Man übersehe indessen nicht, daß diese naturwüchsige Begriffsbildung selten über die ersten Anfänge hinauskommt, — d. h. daß sie bei dem allgemeinen Eindrucke der Aehnlichkeit stehen bleibt und vielleicht nur ein oder zwei Merkmale bestimmt auffaßt; das weitere Eindringen erfolgt dagegen nur, wenn eine absichtliche Beobachtung, d. i. die Forschung, hinzutritt.

So die Entstehung der Klassenbegriffe.

Mit den Individualbegriffen geht es ebenso, nur mit dem Unterschiede, daß hier nicht mehrere Objekte beobachtet worden sind, sondern ein und dasselbe Objekt bei verschiedenen Gelegenheiten, wo es in etwas veränderter Gestalt auftrat. So z. B. kann ein und derselbe Mensch bald in dieser Kleidung erscheinen, bald in anderer — heute heiter, morgen niedergeschlagen — hier ruhig, dort in Affekt ꝛc. Natürlich merkt nun der Beschauer allmälig, daß diese wechselnden Merkmale zufällige, unwesentliche sind; er lernt, von ihnen absehen (abstrahiren) und dagegen die bleibenden als die wichtigsten, wesentlichen festhalten. Damit ist dann die Begriffsbildung im Gange und kann nach und nach zum Ziele kommen.

Versuchen wir jetzt, dem, was bei der Bildung der Begriffe eigentlich psychisch geschieht, noch etwas näher zu treten.

Vor Allem muß man sich die Begriffe nicht so vollständig losgelöst und abgesondert von den Anschauungen denken, wie die populäre Meinung dies wohl thut, wenn sie annimmt, daß es im Kopfe gleichsam zwei Stockwerke gebe, eine Anschauungsetage und eine Begriffsetage, oder — nach einem andern Gleichniß — ein Stadtviertel für das geistige Proletariat, die Anschauungen, und ein anderes für die vornehme Welt, die Begriffe. Daneben will aber nicht minder beachtet sein, daß die Begriffe keineswegs auf einer einfachen Seelenaktion beruhen und daher nicht zu den psychischen Urgebilden gehören. Indessen — dasselbe gilt auch schon von den Anschauungen, sofern man unter Anschauung das Gesammtbild eines Objektes (Dinges oder Vorganges) versteht. Als etwas Ursprüngliches, und daher auf einer einfachen Aktion beruhend, können nur die Theil-Anschauungen, die Wahrnehmungen der einzelnen Merkmale, angesehen werden, die man „sinnliche Empfindungen" nennt. Die Anschauungen sowohl wie die Begriffe sind demnach secundäre Gebilde und zwar (in der Regel) zusammengesetzte — gerade wie die meisten Naturkörper. Ihre Elemente haben wir in den Theil-Wahrnehmungen (Empfindungen) zu suchen, und den Grund ihrer Entstehung aus demselben in dem sog. Gesetze der Vorstellungsverknüpfung, welches selber wieder seinen Grund in der absoluten Einfachheit der Seele hat. Hier, in dem Gesetze der Vorstellungsverknüpfung, unter welchem die Anschauungen und Begriffe noch vereint stehen, — hier muß sich uns auch zu erkennen geben, was sie von einander scheidet. Dieses Gesetz tritt nämlich in zweierlei Gestalten oder Wirkungsweisen auf. In der Anschauung sind die Theil-Wahrnehmungen so verbunden, wie sie in dem Objekte gerade äußerlich combinirt sind, und wie sie deshalb auch (mehr oder weniger) gleichzeitig resp. nacheinander gemerkt werden. Das Verknüpfungsgesetz, wie es u. a. hier sich zeigt, nennt man das Gesetz der Gleichzeitigkeit (oder der Aufeinanderfolge); und eine solche Vorstellungsverbindung, die bloß durch das äußerliche, zufällige Zu-

sammentreffen ihrer Theile im Bewußtsein veranlaßt ist, heißt „Combination". — Bei der Entstehung der Begriffe kommt dagegen die zweite Art des Verknüpfungsgesetzes zum Vorschein. Aber wo und wie? Nicht darin, daß in einem Begriffe gewöhnlich eine Reihe von Merkmalen aufgefaßt und behalten sein will; denn in dieser Beziehung fällt derselbe, wie die Anschauung, unter das erstgenannte Gesetz (der Aufeinanderfolge). Der Punkt, wohin wir blicken müssen, ist das Eigenthümliche, welches die Theil-Vorstellungen des Begriffes zeigen, auch wenn jede für sich allein betrachtet wird. Nämlich: woher kommt es, daß diejenigen Elemente (Theil-Wahrnehmungen) in den Anschauungen, welche einen Begriff constituiren helfen können, stärker ins Bewußtsein treten als die übrigen und zwar, auch ohne daß absichtlich darauf reflektirt wird — wie die naturwüchsige Entstehung der Begriffe zeigt?*) Wir werden es finden. Jedes dieser Elemente in einer Anschauung trifft in den sämmtlichen übrigen Anschauungen, welche unter diesen Begriff fallen, seines Gleichen, — es ist allen diesen Anschauungen gemeinsam. Wenn nun zwei oder mehrere solcher gleichen Theil-Vorstellungen ins Bewußtsein treten, so zanken und hadern sie nicht miteinander, d. i. sie suchen nicht einander aus dem Bewußtsein zu verdrängen, wie die differenten bekanntlich thun, — mit andern Worten: sie „hemmen" sich nicht, sondern helfen sich vielmehr, nämlich in der Weise, daß sie sich verbünden, zu Einem Vorstellungsakt „verschmelzen" und dadurch eine intensive Verstärkung, ein kräftigeres, helleres Bewußtsein gewinnen. Da haben wir die zweite Art der Vorstellungsverknüpfung sammt ihrer erleuchtenden Wirkung, — die nach dem Gesetz der Gleichartigkeit. Eine solche Vorstellungsverbindung heißt „Association" — oder im Hinblick auf das innige Verbunden- und Durchdrungensein ihrer Glieder „Verschmelzung".

Die Bewußtseinsverstärkung, welche die associirende Vorstellungsverknüpfung in der Seele bewirken, wollen wir jetzt auch an einem concreten Falle beobachten, nämlich daran, wie in der Seele des kleinen Kindes die Begriffe entstehen. Zwar richtet dieses Beispiel den Blick etwas zu stark nach außen; allein was dabei an Genauigkeit verloren geht, wird hoffentlich durch Anschaulichkeit ersetzt werden. Ueberdies wird sich in demselben deutlich zu erkennen geben, wie die Sprache in die Begriffsentwickelung eingreift.

Das Kind sieht z. B. vor dem elterlichen Hause einen Baum, einen einzigen, — nehmen wir an, einen Apfelbaum; — nach wiederholtem Beschauen gestaltet sich in seiner Seele gleichsam ein Bild dieses Baumes, eine wirkliche Wahrnehmung (Anschauung) desselben. Es hört auch sagen: „das ist ein Baum", und merkt sich allmälig dieses Wort. Später kommt ihm irgendwo ein anderer Baum zu Gesicht, — nehmen wir an, es sei ein Eichbaum. Jetzt können also zwei Anschauungen im Geiste des Kindes vorhanden sein. In der zweiten Anschauung stecken nun manche Merkmale, die auch in der ersten schon vorkommen, nämlich: Stamm, Zweige, Blätter ꝛc. Andere Merkmale dagegen hat der eine Baum für sich allein und der andere für sich allein, so hier die Eichelfrucht, dort die Apfelfrucht ꝛc. Ob das Kind jene gemeinsamen Merkmale bereits bewußt erfaßt habe, bleibe dahin gestellt: gewiß aber ist, wie leicht einzusehen, daß diese gemeinsamen Stücke häufiger, vielleicht gerade doppelt so oft, vor sein Auge gekommen sind, als die unterschiedlichen, — also auch fester eingeprägt,

*) Oder mit andern Worten: Wie kommt es, daß die wesentlichen Merkmale eines Objektes auch wirklich als solche erkannt werden und zwar theilweise sehr leicht — gerade wie wenn sie sich selbst kund machen wollten? — Allein so ausgedrückt, lenkt die Frage den Blick zu sehr nach außen, während doch darauf gedacht werden soll, was in der Seele vorgeht.

Digitized by Google

gleichsam memorirt worden sind. (Hier greift dann auch das vorhin entwickelte Verknüpfungsgesetz der Gleichartigkeit mit ein.) Das hat nun die Folge, daß an den beiden geistigen Bildern in der Seele des Kindes die gemeinsamen Züge sich so zu sagen mit dickeren Strichen einzeichnen, während die unterschiedlichen Züge bloß durch ganz feine Striche bezeichnet sind. Diese deutlicheren, markirteren Züge des Bildes machen eben den begrifflichen Bestandtheil in der Anschauung aus; sie entstehen, wie man sieht, ohne besonderes Zuthun, rein durch das wiederholte Wahrnehmen mehrerer Objekte, die etwas Gemeinsames haben, oder eines und desselben Objektes bei verschiedenen Gelegenheiten, wo es verändert auftritt.

Zum deutlicheren Bewußtsein kommt der begriffliche Bestandtheil einer Anschauung in der Regel erst durch Vermittelung der Sprache. Wenn nämlich das erwähnte Kind den zweiten Baum sieht und den ersten hat „Baum" nennen hören, so wird es dem zweiten vorab ebenfalls den Namen Baum geben. Indem es aber doch bereits gemerkt hat, daß diese beiden Bäume nicht genau gleich sind, und auch hinterher hört, daß die Erwachsenen den einen zuweilen „Apfelbaum" und den andern „Eichbaum" heißen, so wird ihm verständlich, daß durch den zuerst gelernten gemeinsamen Namen „Baum" das Gemeinsame der beiden Dinge, und dagegen durch die beiden unterschiedlichen Namen das Unterschiedliche der beiden Dinge bezeichnet werden soll. Der Ausdruck „Baum" war somit beim Kinde anfänglich der Name für eine Anschauung; im Verfolg hob er sich jedoch darüber empor und wurde die Bezeichnung für einen bloßen Bestandtheil der Anschauung, für das Begriffliche in ihr, kurz für einen Begriff. Gerade so geht es im weiteren Verlaufe mit dem Worte „Apfelbaum"; es ist zuerst der Name für einen bestimmten, individuellen Apfelbaum, also für ein Concretum, für eine Anschauung. Hernach, wenn das Kind noch andere Apfelbäume sieht, wird ihm verständlich, daß dieser Name nur von dem Gemeinsamen an denselben gelten soll — oder, wie wir sagen, einen Begriff bezeichnet — und daß, wenn doch einmal dieses Wort für einen bestimmten, concreten Apfelbaum, für eine Anschauung, gebraucht werden soll, dann Etwas hinzugefügt werden muß, z. B. „dieser" Apfelbaum, oder der Apfelbaum „an dem und dem Orte" ꝛc. —

Aus den vorstehenden Betrachtungen wird zur Genüge klar geworden sein: 1) daß die Begriffe in der That ganz naturwüchsig entstehen können; 2) wie sie entstehen; 3) daß sie zwar neben den Anschauungen etwas Neues, Besonderes sind, aber doch auch wieder in den Anschauungen enthalten sind, nämlich nur einen Bestandtheil, ihren begrifflichen Kern, bilden; und 4) daß und wie die Sprache in die Entstehung der Begriffe eingreift, nämlich nicht dieselbe bewirkt, aber außerordentlich erleichtert und befördert.*)

Das sind kurze Sätze, aber von schwer wiegendem Inhalt. Es hat lange gedauert, Jahrtausende, bis die Wissenschaft sie so klar ans Licht stellen konnte, wie sie nun vorliegen. Den Schweiß der vielen Forscher, die dafür gearbeitet haben, merkt man ihnen freilich nicht an.

Um zu der pädagogischen Betrachtung überzuleiten, muß ich auf 2 Punkte noch einmal den Finger legen.

Erstlich. Daß die Begriffe in der That sehr enge mit den Anschauungen verwebt sind, — davon kann man sich leicht vergewissern, wenn man sich erinnert,

*) Was von den Begriffen (außer der Verbindung der gleichartigen Anschauungselemente) völlig neu in der Seele existirt, das sind eben nur ihre Namen, die sprachlichen Ausdrücke. Diese aber sind als solche selber wieder nur Anschauungen, nämlich Gehörwahrnehmungen.

daß uns bei dem Vorstellen eines Begriffes, z. B. des Begriffes „Mensch", keineswegs bloß der begriffliche Inhalt, nämlich der Complex der wesentlichen Merkmale, vor der Seele steht, gleichsam ein Skelett des Dinges sondern eine concrete Vorstellung, Ein Exempel aus den vielen, die der Begriff unter sich begreift. Natürlich werden bei diesem concreten Exempel die zufälligen Züge mehr oder weniger abgeblaßt vorgestellt; überdieß weiß man, daß sie nur so mitlaufen, aber nicht mitgedacht, nicht mit gezählt werden sollen. Hiernach erklärt es sich auch, warum die gesunde Lehrkunst schon längst, auch ohne Psychologie, zu dem richtigen Takte gekommen ist, daß, wenn ein Begriffswort gebraucht werden muß, welches den Kindern nicht mehr ganz geläufig ist, und doch ein energisches, anschauliches Vorstellen bewirkt werden soll, dann der Lehrer nicht eine Definition gibt, sondern kurzweg an ein concretes Beispiel erinnert.

Zweitens. Alle Begriffe, die sich auf die Erfahrungswelt beziehen, können naturwüchsig entstehen, ohne Absicht und ohne Unterricht. Ihre Entwickelung bleibt aber leicht auf halbem Wege stecken, oder gar noch früher. Das Ergebniß ist dann Verworrenheit, oder Dunkelheit, falls nicht geradezu Unrichtigkeiten mit unterlaufen; im besten Falle kommt es zu dem Grade von Helle, den man Klarheit nennt. Deutlichkeit, d. i. die vollendete Gestalt eines Begriffes, wo man auf alle Merkmale bestimmt hinzudeuten vermag, kann nur die Frucht der Forschung oder des Unterrichts sein; der Unterricht aber basirt bekanntlich selbst wieder auf vorhergegangener Forschung. Die bloß naturwüchsig entstandenen, also halbfertigen, Begriffe nennt man auch wohl „psychologische"; die vollendeten, die kunstmäßig oder schulgerecht gebildeten, heißen dann „logische" oder „wissenschaftliche".

III.

Die schulmäßige Bildung (Entwickelung) der Begriffe.

Die naturwüchsige oder unwillkürliche Erzeugung der Begriffe bleibt, wie bereits bemerkt, in der Regel auf halbem Wege stehen. Was dabei zu Stande kommt, sind im besten Falle leidlich klare, meistens aber unklare, verworrene, oder überdies mit Unrichtigkeiten behaftete Begriffe. Soll der Begriffsbildungsprozeß ans Ziel gelangen, d. i. sollen deutliche und zwar wissenschaftlich richtige Begriffe gewonnen werden, so muß ein absichtliches Besinnen mit eingreifen, sei es das selbständige, was wir Forschen nennen, oder ein solches, das unterrichtlich veranlaßt und geleitet wird. Selbständiges Forschen darf natürlich der Jugend noch nicht zugemuthet werden; sie ist auf die Handreichung des Unterrichts angewiesen. Die Vortheile, welche diese Hülfe gewähren kann, bestehen darin, 1. daß die Reflexion gewiß ans Ziel gelangt d. i. daß deutliche und wissenschaftlich gültige Begriffe gewonnen werden, und 2. daß der Weg abgekürzt d. i. daß der Begriffsbildungsprozeß beschleunigt wird.

Sehen wir uns jetzt darnach um, wie der Unterricht dabei zu Werke geht und welche verschiedenen Lehroperationen dabei vorkommen.

Zwei Operationen kann uns schon die oben angeführte Definition des Begriffs anweisen. Die Definition lautete: „Ein Begriff" — es sei ein Klassenbegriff — „ist die Zusammenfassung der gemeinsamen (resp. wesentlichen) Merkmale mehrerer Objekte." Hier sind 2 Operationen angedeutet: einmal das Auffassen (Merken) derjenigen Merkmale, welche allen gemeinsam sind, und sodann das Zusammenfassen derselben in Einen Blick und Griff, was durch die Hülfe der Sprache, durch die Benennung des Begriffs, einerseits erleichtert und andererseits gleichsam besiegelt wird. Diese zwei Operationen

machen den Kern des Begriffsbildungsprozesses aus — sowohl des naturwüchsigen, wie des absichtlichen. Im schulmäßigen Unterricht muß sich aber noch eine dritte Operation anreihen, die den Zweck hat, die Schüler in der Anwendung des gewonnenen Begriffes zu üben, d. i. denselben geläufig zu machen und zugleich zu prüfen, ob er vollständig klar ist. Daß damit etwas anderes gemeint ist als das Fragen nach einer schulgerechten Definition, dürfte ohne Weiteres verständlich sein. Das Nähere wird sich unten zeigen.

Um uns den Unterrichtsverlauf in seiner ganzen Ausdehnung vor die Augen zu stellen, wollen wir auch diejenige Operation noch mit in Betracht ziehen, mit welcher alles Lehren beginnt, — die den Begriffsbildungsprozeß erst möglich macht und einleitet, also eigentlich eine Vor-Operation ist — ich meine die des Anschauens (Wahrnehmens). Wir müssen somit den Unterricht durch 4 Stadien hindurch verfolgen.

Nehmen wir jetzt ein Beispiel — eins aus der Pflanzenkunde. Angenommen, es gelte, den Begriff „Lippenblüthler" zu vermitteln.

1. Lehrakt. Sein Zweck ist, die benöthigten Anschauungen zu gewinnen. Zu dem Ende zeigt der Lehrer einen concreten Lippenblüthler vor, etwa die allbekannte weiße Taubnessel, und läßt nun diese Pflanze betrachten und beschreiben — oder mit andern Worten: ihre sämmtlichen Merkmale aufsuchen und nennen. Die gefundenen Merkmale werden der Reihe nach untereinander an die Wandtafel geschrieben. — Jetzt muß ein zweiter Lippenblüthler vorgeführt werden. Die Wahl ist übrigens, wie sich unten zeigen wird, keineswegs gleichgültig. Doch greifen wir einstweilen aufs Gerathwohl zu: nehmen wir etwa den Waldziest. Die Betrachtung geschieht genau wie vorhin, ebenso das Aufschreiben der gefundenen Merkmale. Daß die Beschreibung bis in die äußersten Einzelheiten fortgeführt werde, ist nicht nöthig; wenn die sämmtlichen wesentlichen und dann noch die wichtigsten abweichenden Merkmale genannt sind, so kann das für den vorliegenden Zweck genügen. — So weit die erste, die Voroperation. Sie ist es, welche die meiste Zeit in Anspruch nimmt. Wird sie richtig und sorgfältig ausgeführt, so vollziehen sich die übrigen leicht und schnell. Zur sorgfältigen Ausführung gehört aber noch Eins, was vorhin nicht erwähnt wurde. Beim Aufschreiben der Merkmale beider Pflanzen muß der Lehrer es stillschweigend so einrichten, 1. daß in jeder Reihe die übereinstimmenden Merkmale oben, die differenten unten zu stehen kommen, und 2. daß die beiden Reihen von Punkt zu Punkt parallel sind.

2. Lehrakt. Sein Zweck ist, die gemeinsamen Merkmale der beiden Pflanzen festzustellen. Das unterrichtliche Commandowort heißt: vergleichen. Führt der Lehrer zu diesem Ende jetzt die beiden Pflanzen nebeneinander vor, so wird die Vergleichung schnell vollzogen sein, da die Schüler — wenn das Aufschreiben mit der bezeichneten Vorsorglichkeit geschehen ist — weiter nichts zu thun haben, als die betreffenden Stücke von der Wandtafel abzulesen. Zum Ueberflusse kann der Lehrer ihnen auch noch dadurch zu Hülfe kommen, daß er die abweichenden Merkmale an der Wandtafel durchstreicht. Sie sprechen demnach: die beiden Pflanzen haben gemeinsam a) einen vierkantigen Stengel, b) abwechselnd gegenständige Laubblätter, c) einen blattwinkelständigen Blüthenstand, d) einen verwachsenen, 5zipfeligen Kelch, e) eine verwachsene, lippenförmig eingeschnittene Blumenkrone, f) 2 lange und 2 kürzere Staubblätter, g) einen zweispaltigen Griffel und h) 4 (2 mal 2) Früchtchen. — Es gehört nicht nothwendig zur Begriffsbildung, daß die Differenzen beider Pflanzen gemerkt seien, oder daß ein Unterscheiden — wie man es nennt — vorgenommen werde.

Um aber das Gemeinsame durch den Gegensatz etwas stärker hervortreten zu lassen, so mag der Lehrer, wenn er es für gut findet, auch ein paar unterschiedliche Merkmale angeben lassen.*)

3. Lehrakt. Sein Zweck ist — worauf auch das Wort „Begriff" hindeutet — die gefundenen gemeinsamen Merkmale in Einen Griff zusammenzufassen. Im Grunde kann man dies kaum einen besondern, neuen Akt heißen; denn indem in der vorigen Operation von den differenten Merkmalen abgesehen (abstrahirt) und dagegen auf die gemeinsamen hingeblickt wurde, ist die Zusammenfassung (Syntheſe) der letzteren bereits mit vollzogen worden. Nur um das Zusammen-Vorstellen etwas schärfer zu markiren und dem neuen Begriffsnamen, der dies besiegeln will, die nöthige Aufmerksamkeit zu bereiten — nur darum ist es unterrichtlich räthlich, an diesem Punkte wieder einen Augenblick still zu stehen, eine Haltestelle zu machen. Der Lehrer spricht demnach: wir haben gesehen, daß die beiden Pflanzen verwandt sind und worin sie verwandt sind d. i. worin sie übereinstimmen; um dieses Gemeinsamen willen bekommen sie auch einen gemeinsamen Namen, nämlich den Namen „Lippenblüthler", gerade wie Kinder aus einer und derselben Familie neben ihrem besonderen Namen (Taufnamen) auch einen gemeinsamen Namen (Familiennamen) haben. Nach ihrem besondern Namen heißt die eine Pflanze „weiße Taubnessel", die andere „Waldzieſt"; nach ihrem gemeinsamen Familiennamen heißen beide „Lippenblüthler".

4. Lehrakt. Er geschieht in der Weise, daß der Lehrer noch etliche andere Pflanzen aus dieser Familie vorführt — aber nicht zugleich, sondern eine nach der andern — um beurtheilen zu lassen, ob dieselben ebenfalls unter diesen Begriff fallen. Dieser Lehrakt enthält das, was man „Anwendung" des Gelernten nennt, und hat den zwiefachen Zweck: einmal zu prüfen, ob der Begriff klar gefaßt ist, und zum Andern denselben fest und geläufig zu machen. Es wird nicht nöthig sein, auf das Lehrverfahren näher einzugehen. Nur das sei bemerkt: der Lehrer kann zunächst nach dem allgemeinen Eindruck, nach dem Augenschein, urtheilen lassen; sodann aber muß auch die genaue Untersuchung vorgenommen werden, d. h. die Schüler müssen zusehen, ob bei der vorgezeigten Pflanze die Begriffsmerkmale sämmtlich vorhanden sind.

Oben wurde im Vorbeigehen darauf hingedeutet, daß es nicht gleichgültig sei, welche Pflanzen beim Vergleichungsakt als Repräsentanten der betreffenden Familie ausgewählt werden. Dasselbe gilt auch von den bei der 4. oder Anwendungs-Operation vorzuführenden Pflanzen. Diesen Punkt müssen wir jetzt näher besehen.

Vorhin wurde der Waldzieſt herausgegriffen, um mit der zuerst betrachteten Taubnessel verglichen zu werden. Es fragt sich, ob dieser Griff ein glücklicher heißen darf. Was ist die Folge gewesen? Unter den Merkmalen, welche die Vergleichung als gemeinsame herausstellte, finden sich auch etliche, welche nicht bei allen Gattungen der Labiaten vorkommen. Die Salbei hat nicht 4, sondern nur 2 Staubgefäße; an der Blumenkrone des Günsels und des Gamanders fehlt die Oberlippe; und beim Wolfsfuß ist von einer Lippenform überhaupt nichts zu sehen. Der Begriff, wie er aus der ersten Vergleichung hervorging, war somit nicht ganz genau: er paßt zwar auf die Mehrzahl der Gattungen, aber eben nicht auf alle. Er muß somit corrigirt werden. Diese Correktur läßt

*) Es könnte gefragt werden, warum nur 2 Repräsentanten herangezogen sind. Aus dem einfachen Grunde, weil ein dritter überflüssig ist, und überdies in der Regel mehr hindern als fördern würde.

sich übrigens unschwer herstellen, nämlich in der Weise, daß bei der 4. Operation auch aus den verschiedenen Ausnahme-Gattungen je ein Repräsentant herangezogen wird. Daraus ergibt sich dann, daß man beim Aufzählen der Begriffsmerkmale die beiden nicht-durchgreifenden (lippige Blumenkrone und 4 Staubgefäße) entweder fallen lassen, oder die Beschränkung „meistens" („in der Regel") hinzufügen muß. Im Jugendunterricht empfiehlt sich, wie leicht einzusehen, die letztere Weise; hier gilt Anschaulichkeit mehr als Genauigkeit. — Es könnte nun die Frage erhoben werden, ob es nicht von vorn herein besser gewesen wäre, schon bei der ersten Vergleichung einen Ausnahme-Repräsentanten anstatt des regulären Waldziest vorzuführen. Ueberlegen wir. Oben wurde erkannt, daß beim Vergleichen stets nicht mehr als 2 Objekte neben einander gestellt werden dürfen. Hätte man nun anstatt des zweiten regulären Repräsentanten einen unregulären, z. B. die Salbei, gewählt, so würden die andern Ausnahmefälle doch wieder unberücksichtigt geblieben sein. Ueberdies würde man der zahlreicheren Gruppe der regulären Gattungen nicht gerecht werden, da dieselbe, weil sie die größere ist, auch ein für allemal im Vordergrunde stehen sollte. Es ergibt sich daraus, daß es hier wie in allen ähnlichen Fällen sich empfiehlt, in der erstbeschriebenen Weise zu verfahren, nämlich für die grundlegenden Lehrakte nur solche Repräsentanten zu wählen, welche die Regel bestätigen, und erst in der Schlußbetrachtung die Ausnahmen zu erwähnen. Vielleicht ist es sogar rathsam, auch bei der Schlußbetrachtung zunächst wieder einen regulären Repräsentanten vorzuführen. — Bei der vorliegenden Pflanzenfamilie wird übrigens der 4. Lehrakt noch einen Schritt weiter gehen müssen. Einige Rachenblüthler (z. B. Leinkraut, Augentrost, Zahntrost, ꝛc.) sind bekanntlich in der Form der Blumenkrone den Lippenblüthlern sehr ähnlich; ebenso haben die Orchideen (Knabenkraut, Sumpfwurz ꝛc.) eine lippige Blumenkrone. Soll nun der Begriff der Labiaten auch nach diesen Seiten sicher abgegrenzt werden, so wird nöthig sein, zuletzt auch von jenen beiden Familien einen passenden Repräsentanten heranzuziehen. Solche „Vexirfragen" können überhaupt manchmal gute Dienste thun, wenn zuvor dafür gesorgt ist, daß der richtige Begriff nicht mehr ins Schwanken geräth.

Was bei der Wahl der Repräsentanten überlegt werden muß, wollen wir jetzt noch an einem anderen, einfacheren Beispiel beleuchten. Gesetzt, der geometrische Anschauungsunterricht stehe vor der Aufgabe, den Begriff „Parallelogramm" zu entwickeln. Offenbar ist dieser Begriff viel einfacher als der der Lippenblüthler. Auch umfaßt er nur 4 Species: Quadrat, Rechteck, Raute und Rhomboide.

Welches Paar aus dieser Reihe sollen wir für die grundlegende Betrachtung empfehlen? Weil hier keine abseitsstehende (sog. „irreguläre") Species vorkommt, so kann der erste Repräsentant nach Belieben gewählt werden. Bei der Wahl des zweiten ist dagegen ein Ueberlegen nothwendig. Angenommen, der Lehrer habe blindlings ein Paar herausgegriffen — erst das Quadrat und daneben das Rechteck. Sehen wir nun zu, bei welchem Resultat der zweite Lehrakt, die Vergleichung, anlangt. Zuerst wird das Quadrat an die Wandtafel gezeichnet und betrachtet (analysirt); darauf das Rechteck. Die Betrachtung (Analyse) hat Folgendes ergeben:

1. Quadrat:	2. Rechteck:
a) die gegenüberstehenden Seiten sind parallel;	a) die gegenüberstehenden S. sind parallel.
b) die gegenüberst. S. sind gleich; alle Seiten sind gleich;	b) die gegenüberst. S. sind gleich; . . . . . ;
c) die gegenüberst. Winkel sind gleich; alle Winkel sind gleich (R).	c) die gegenüberst. W. sind gleich; alle W. sind gleich (R).

Tritt nun die Vergleichung ein, so wird, wie vor Augen steht, außer den richtigen Merkmalen auch ein unrichtiges mitgefaßt — nämlich, daß alle Winkel gleich (R) wären, was zwar hier, beim Quadrat und Rechteck, gilt, nicht aber bei der Raute und Rhomboide. Jene Repräsentanten führen also irre.

Setzt man dagegen neben das Quadrat an die Stelle des Rechtecks die Raute, so geräth der Schüler wiederum in die Irre; denn dann wird außer den richtigen Merkmalen das unrichtige mitgefaßt, daß alle Seiten gleich wären, was wohl bei dem vorliegenden Paare zutrifft, nicht aber beim Rechteck und bei der Rhomboide.

Wir sehen daraus: wenn die Betrachtung mit dem Quadrat beginnen will, so kann als zweiter Repräsentant nur die Rhomboide gewählt werden; und wenn sie mit dem Rechteck beginnt, so paßt als zweiter Repräsentant nur die Raute. Jede andere Combination ist unzulässig. Auf eine allgemeine Regel gebracht, heißt das: die beiden Repräsentanten, welche für die grundlegende Betrachtung gewählt werden, müssen möglichst weit von einander abstehen d. i. möglichst unähnlich sein. Eine Ausnahme erleidet diese Regel nur dann, wenn — wie bei den Labiaten — die Unterglieder des Begriffs in eine größere und in eine kleinere Gruppe zerfallen, die von einander sehr verschieden sind. In diesem Falle ist es, wie wir oben sahen, gerathen, die beiden Hauptrepräsentanten aus der größeren („regulären") Gruppe zu nehmen, und die abseitsstehende kleinere Gruppe erst in der Schlußbetrachtung mit heranzuziehen.*)

Stellen wir zum Schlusse die 4 Akte der schulmäßigen Begriffsbildung übersichtlich zusammen.

1. **Anschauung** = Betrachtung (Beschreibung) einiger Repräsentanten;
2. **Vergleichung** = Aufsuchung der gemeinsamen (gleichen) Merkmale;
3. **Zusammenfassung** des Gemeinsamen — durch die Benennung des Begriffs.
4. **Anwendung** = Untersuchung anderer Objekte, ob dieselben ebenfalls unter den gefundenen Begriff gehören.

Unter Anwendung logischer Ausdrücke kann man diese vier Lehrakte auch so charakterisiren:

1. Akt: **Analyse** = Zergliederung der Repräsentanten — behufs genauerer Erfassung der einzelnen Merkmale;
2. Akt: Hier sind mehrere Ausdrücke im Gebrauche — je nach dem Gesichtspunkte, den man hervorheben will.

   Denkt man daran, daß von den differenten Merkmalen abgesehen werden soll, so nennt man diesen Vorgang: **Abstraktion.**

---

*) Im Vorbeigehen eine Notiz aus der Logik. Wenn der Lehrer hier zum Schluß eine Definition des Begriffes „Parallelogramm" fordern will, so wird der Schüler antworten, wie er gelernt hat:

Das Parallelogramm ist ein solches Viereck,
woran — 1) die gegenüberstehenden Seiten parallel,
2) die gegenüberstehenden Seiten und
3) die gegenüberstehenden Winkel gleich sind.

Auf der Stufe des geometr. Anschauungsunterrichts ist diese Erklärungsweise, welche die sämmtlichen gemeinsamen Merkmale nennt, auch die allein angemessene. Auf der Stufe des wissenschaftlichen geometr. Unterrichts lernt der Schüler aber einsehen, daß die letzteren beiden Merkmale die nothwendige Folge des ersten Merkmals sind und deshalb „consecutive" heißen. Hier ist dann auch der Ort, wo ihm gesagt wird, daß die wissenschaftliche Definition, welche sich möglichst kurz auszudrücken hat, im vorliegenden Falle nur das erste, das wesentliche gemeinsame Merkmal zu nennen pflegt, weil sie voraussetzt, daß der Kundige die consecutiven Merkmale von selbst hinzudenken werde.

Digitized by Google

Denkt man dagegen daran, daß die gemeinsamen Merkmale in Gedanken verbunden (zusammengefaßt) werden sollen, so charakterisirt sich dieser Akt als: **Synthese.**

3. Akt: Da derselbe zu der erzeugten allgemeinen Vorstellung (Begriff) im Grunde nichts weiter als den Namen hinzufügt, so kann er nur als Abschluß der Synthese bezeichnet werden.

   Für den psychologischen Vorgang des 2. (und 3.) Aktes sind übrigens auch noch zwei andere Ausdrücke gebräuchlich. Blickt man darauf, daß die analysirten Objekte (Repräsentanten) durch Hervorhebung dessen, was allen gemein ist, unter Eine allgemeine Vorstellung gebracht werden, so bezeichnet man diesen Vorgang als: „Erhebung des Vorstellens vom Besonderen zum **Allgemeinen.**" Blickt man dagegen bloß auf das Zusammenbringen (Verbinden) der verschiedenen Objekte, so heißt er schlechtweg: **Association.**

4. Akt: Derselbe läßt sich einmal als die Umkehrung des vorigen Vorganges fassen, als: „Herunterlassen vom Allgemeinen zum **Besonderen;**" — oder unter einem andern Gesichtspunkte, als Combination von Analyse und Synthese, — genauer als die Stufe, wo der Schüler auf Grund der voraufgegangenen Analyse und Synthese nunmehr gleichsam als selbständiger Forscher vorschreitet.

Ich bin mit meinem Thema fertig.

Wie der Leser verstanden haben wird, hat die vorstehende Betrachtung vornehmlich den Zweck, ein Stückchen Logik und Psychologie abzuhandeln, und zugleich zu zeigen, wie fruchtbar diese Wissenschaften für die Lehrkunst sich erweisen, wenn sie nicht — wie es leider nur zu häufig geschieht — bloß compendienmäßig eingelernt werden. Um diese Betrachtung für die Schulpraxis vollaus nutzbar zu machen, würde freilich auch noch darüber geredet werden müssen, wo und wie weit die Volksschule (in den verschiedenen Lehrfächern und auf den verschiedenen Stufen) die hier gezeigte kunstmäßige Weise der Begriffsentwickelung anwenden kann und soll. Man braucht sich diese Frage aber nur ein paar Augenblicke vor die Seele zu halten, um inne zu werden, daß ihre Untersuchung noch etliche neue Aufsätze erfordern würde. Sie muß daher für eine andere Gelegenheit verspart bleiben.

Zur Anregung des Nachdenkens will ich jedoch ein paar Bemerkungen beifügen.

1.

Um zu ermitteln, wo jene umständliche, schulgerechte Begriffsentwickelung anzuwenden ist und wo nicht, braucht man nur darnach zu fragen, welche Begriffe vermöge ihrer Wichtigkeit ein möglichst deutliches Erkennen fordern, und welche dagegen nur ein Erklären im Vorbeigehen beanspruchen können. Dort ist die kunstmäßige Begriffsentwickelung am Platze und nur diese; hier dagegen, wo für jene ausführliche Weise die Zeit fehlt, muß man sich mit dürftigeren Mitteln behelfen — natürlich auch mit einem dürftigeren Resultat sich begnügen.

Was für Erläuterungsmittel bieten sich denn für diese Eilfälle dar? Genau besehen, keine andern als die, welche wir in den 4 Lehrakten kennen gelernt haben: Anschauung, Vergleichung, Zusammenfassung, Anwendung. „Sich behelfen" heißt also hier nichts anderes, als von rückwärts her eine oder mehrere

dieser Operationen fallen lassen — und, wenn das noch nicht helfen sollte, die übrig bleibenden gleichsam im Fluge abmachen. Einen andern Rath weiß die Weltgeschichte nicht. Ist demnach in irgend einem Lehrfache ein unbekannter Ausdruck solcher Art zu erklären, so muß vor allem ein veranschaulichender Repräsentant — ein erläuterndes „Beispiel," wie man zu sagen pflegt — herbeigeschafft werden. Läßt die Zeit deren zwei zu, desto besser. Nun giebt es bekanntlich dem Inhalte nach zwei sehr verschiedene Klassen von Begriffen: solche, die sich auf die Sinnendinge, und solche, die sich auf die Welt des Geistes beziehen. Bei Begriffen aus jener Klasse sollten die Repräsentanten in natura vorgezeigt werden; da dies aber in den allermeisten Fällen nicht ausführbar ist, so muß (z. B. bei den Ausdrücken: Altar, Cedernbaum, Hellebarte, Dampfschiff ꝛc.) ein fertiges Bild aushelfen oder die Kreide oder endlich eine kurze mündliche Beschreibung. Gehört dagegen der Begriff der geistigen Welt an (z. B. ergrimmen, Held, Zuversicht, tiefsinnig — beneiden, Rache, Versuchung, heuchlerisch — Kraft, Geist ꝛc.), so können nur Exempel aus dem Menschenleben, geschichtliche oder selbsterfahrene dienen, worin das, was gemerkt werden soll, deutlich in die Erscheinung tritt.

Nicht selten kommen in der Lektüre auch solche Ausdrücke aus beiden Gebieten vor, welche die Schüler bloß deshalb nicht verstehen, weil sie ihnen sprachlich unbekannt sind, — wozu also auch die sog. Fremdwörter gehören. Hier muß bei dem unverständlichen Worte zunächst, wenn möglich, auf die Abstammung zurückgegriffen und dann der bekannteste synonymische Ausdruck herangeholt werden — d. h. ein solcher, unter dem die Schüler die Sache selbst bereits kennen. Ist man aber nicht sicher, daß sie mit demselben wirklich eine Anschauung verbinden, so wird es räthlich sein, auch in diesem Falle wieder ein concretes Beispiel vorzuführen.

Einen völlig unbekannten Begriff durch eine Definition erklären wollen, heißt im Schulunterricht nichts anders als mit dem beginnen, was bei der regelrechten Begriffsbildung erst am Ende steht. Es ist die absolute Stümperei. — Leider wird auch beim Repetiren und Examiniren mit den Definitionen viel Stümperei getrieben. Manche Lehrer suchen etwas Besonderes darin, die Kinder mit Definitionsfragen zu hetzen. Soll im Rechnen repetirt oder geprüft werden, so geht es nicht ab ohne die Fragen: Was sind Summanden? was heißt Summe? was ist ein Bruch? was eine gemischte Zahl? ꝛc. — in der Geographie: was ist ein Vorgebirge? eine Meerenge? ein Flußgebiet? ꝛc. — in der Religion: was ist Buße? was ist wahre Buße? was ist Glaube? Rechtfertigung? ꝛc. Bei Begriffen, die schulgerecht entwickelt worden sind, mag das passiren — obwohl auch hier nicht übersehen werden darf, daß im Definiren nicht bloß eine logische, sondern auch eine sprachliche Leistung steckt. Anders steht es aber um solche, die nur im Vorbeigehen, also unvollständig erläutert worden sind. Einmal können diese Begriffe höchstens so weit klar sein, daß sie nicht mit andern verwechselt werden; sodann haben vielleicht die Schüler auch keine runde Erklärung erhalten, oder wenn doch, sich dieselbe nicht eingeprägt; und endlich ist, wie vorhin bemerkt, zu beachten, daß das Erklären neben der logischen Leistung auch eine sprachliche fordert. Es mag in solchen Fällen immerhin jeweilig nach einer Definition gefragt werden — wenn nämlich der Lehrer bloß den Zweck hat, zu sehen, wie die Schüler sich dabei anstellen, oder zu ermitteln, wie weit ihr Verständniß der Nachhülfe bedarf. Dann handelt es sich aber auch nicht um Repetiren oder Examiniren, sondern um eine vorzunehmende Unterweisung. Beim Repetiren und Prüfen ist es der Regel nach am

besten, das Ziel der Frage umzukehren, nämlich den Inhalt des Begriffes anzugeben und die Schüler den Namen desselben sagen zu lassen. Z. B. (in der Geographie): Wie nennt man eine beträchtliche Höhe des Erdbodens? wie eine zusammenhängende Reihe oder Gruppe von Bergen? ꝛc. Erfolgt darauf mit Schlagfertigkeit die richtige Antwort, so ist der betreffende Begriff für den gemeinen Gebrauch klar genug. Ueberdies geht dann Alles glatter von statten: die Schüler bleiben bei guter Laune, gesammelt und aufmerksam.

Diese ganze wichtige Partie des Unterrichts erhält aber in jedem Betracht ein noch gefälligeres Gesicht und einen noch günstigeren Erfolg, wenn der Lehrer — wie ich immer gerathen habe — neben dem Aufsatzhefte ein sach- und sprachunterrichtliches Wörterheft führen läßt. (Vgl. Ev. Schulbl. 1872 Nr. 9, S. 172.) Dieses Wörterheft hat den Zweck, das Verständniß der im Sach- und Sprachunterricht kurz erklärten Ausdrücke (incl. Tropen) auch im Gedächtniß festzulegen. (Wie leicht einzusehen, dient es außer dem Sach- und Sprachverständniß auch der Orthographie.) Daß die einzuschreibenden Erklärungen möglichst knapp gefaßt werden müssen — so, wie es in Wörterbüchern üblich ist — versteht sich von selbst. Bei Fremdwörtern reicht häufig die Uebersetzung aus; — bei manchen unbekannten deutschen Ausdrücken, genügen etliche Synonymen; — wo aber zugleich die Sache selbst unbekannt ist, muß eine kurze Umschreibung gegeben werden.

Z. B.:

die Form = die Gestalt.
formiren = gestalten, bilden.
reformiren = umgestalten, verbessern.
die Reformation = die Verbesserung.
trübsinnig = schwermüthig, traurig.
herzhaft = muthig, unverzagt.
herzlich (z. B. Liebe) = aus dem Innersten des Herzens, von ganzem Herzen.
zu den Füßen sitzen (fig.) = unten sitzen, Schüler sein (Ap. Gesch. 22, 3. Luk. 10, 39.) das Gegentheil: „zu den Häupten" (2. Kön. 2, 3.)
das Wrack = ein verlassenes, halbzertrümmertes Schiff.
der Rabatt = der Abzug — wenn eine Schuld früher bezahlt wird, als es nöthig ist.

Im Verlauf der Woche werden diese Wörter in den Lehrstunden, wo sie vorkommen, sofort (mit den Erläuterungen) an die Wandtafel geschrieben, an den folgenden Tagen je und dann repetirt, am Schluß der Woche ins Heft eingetragen und darauf zu Hause in aller Form vollends fest und geläufig gemacht. Wird nun später jeweilig absichtlich oder zufällig nach ihrem Verständniß gefragt, so wissen die Schüler in jedem Falle sich zu helfen, und die fähigeren sind überdies im Stande und werden nicht ermangeln, sich zuweilen in einer anderen Erklärungsform zu versuchen.

2.

Noch auf einen andern Punkt, der für die Lehrthätigkeit von Wichtigkeit ist, will ich aufmerksam machen.

Deutliche Begriffe werden bekanntlich auf allen Gebieten sehr geschätzt. Mit Recht. Den Personen, welche sich dadurch auszeichnen, und vollends solchen, welche durch eigenes Forschen zu einem Reichthum heller Begriffe gelangt sind, pflegt man einen scharfen „Verstand" zuzuschreiben. Wieder mit Recht. Es

liegt nun nahe, daran den weiteren Gedanken zu knüpfen, zu deutlichen Begriffen zu gelangen, sei schwer und deshalb nicht Jedermanns Ding, — und dann wieder daraus die Folgerung zu ziehen: der Volksschulunterricht, zumal auf der Elementarstufe, dürfe in dieser Beziehung den Kindern nicht viel zumuthen.

Bleiben wir bei dieser Folgerung einen Augenblick stehen. Sie ist richtig und — unrichtig. Richtig ist sie, wenn der Schüler selbständig, ohne jede Hülfe, die Denkarbeit vornehmen soll; unrichtig aber, wenn ihm die schulgerechte Anleitung zur Seite steht. Um sich zu überzeugen, daß es in der That sich so verhält, braucht man nur die oben beschriebenen Begriffsbildungsaktionen näher zu betrachten. Die Akte, in welchen die Begriffserzeugung eigentlich vor sich geht, sind, wie wir sahen, die beiden mittleren: das Vergleichen und das Zusammenfassen. Was hier dem Schüler zugemuthet wird, ist so leicht, daß im Schulunterricht kaum etwas Leichteres vorkommen kann. Denn wenn der erste Akt, das Betrachten (Analysiren) der beiden Repräsentanten, regelrecht vor sich gegangen ist, so hat der Schüler weiter nichts zu thun, als die gemeinsamen Merkmale, wie sie an der Wandtafel stehen, abzulesen — und sich dann den gemeinsamen Namen der beiden Repräsentanten zu merken. Die Schlußoperation, die Anwendung, muthet allerdings dem Schüler mehr zu; da dieses Mehr aber eine Art selbständigen Forschens auf Grund des Gelernten ist, so liegt es bereits jenseits des eigentlichen Begriffsbildungsprozesses. Das Genauere wird sich uns unten zeigen.

Wenn nun die eigentlichen Begriffsbildungsvorgänge, wo sie an der Hand des Lehrers geschehen, keinerlei Schwierigkeiten bieten — woher kommt es denn, daß man allgemein eine gewisse respektvolle Scheu vor dieser Partie des Unterrichts hat, und wie erklärt es sich ferner, daß selbst wohlunterrichtete Schüler der Oberstufe nicht allzureich mit deutlichen Begriffen ausgestattet sind? Muß nicht doch irgendwo eine verborgene Schwierigkeit im Spiele sein? In der That, sie ist vorhanden, — nur nicht da, wo man sie gewöhnlich sucht. Sie liegt für beide Theile, für den Schüler wie für den Lehrer, in derjenigen Operation, die man gemeinhin für leicht hält — in dem vorbereitenden ersten Akte, wo es sich um den Erwerb der Anschauungen handelt. Soll diese Operation, das Betrachten (Analysiren) der beiden Repräsentanten, dem Schüler nicht zu schwer fallen, — soll sie so gelingen, daß die folgenden Akte leicht und sicher zum Ziele führen: so werden damit Anforderungen an den Lehrenden gemacht, die nur bei einer sehr tüchtigen fachwissenschaftlichen und beruflichen Ausrüstung sich erfüllen lassen. Dieser Anforderungen sind hauptsächlich vier:

a) Zuvörderst müssen dem Lehrer selbst die zu erklärenden Begriffe vollständig deutlich und geläufig sein; — mit andern Worten: er muß das betreffende Gebiet (Mathematik, Religion ꝛc.), so weit es die Volksschule angeht, nicht bloß dem Stoffe nach, sondern auch begrifflich beherrschen.

b) Zum Andern muß er die zu betrachtenden Repräsentanten richtig auszuwählen verstehen; — eine Forderung, die von dem, welcher das einschlägige Kapitel der Logik und Psychologie nicht kennt, auch nicht einmal dem Sinne nach begriffen werden kann.

c) Zum Dritten muß er Vorsorge treffen, daß diese Repräsentanten (so wie die Probe-Beispiele der Schlußoperation) den Schülern in der nöthigen Anschaulichkeit vorgeführt werden — was namentlich auf dem geistigen Gebiete vielfach nicht leicht ist.

d) Zum Vierten muß er es verstehen, durch geeignete Fragen den Blick der

Schüler auf die Stellen zu richten, wo Etwas gemerkt werden soll — was wiederum auf dem geistigen Gebiete, weil besonders nöthig, auch besonders schwierig ist.*)

Die erste Anforderung richtet sich, wie man sieht, an die fachwissenschaftliche Bildung des Lehrers. Die drei letzten beziehen sich, wenn jene Qualifikation vorausgesetzt werden kann, auf seine berufliche Ausrüstung — auf das, was wir in der Volksschule Einsicht und Kunst des Lehrens heißen und in der Sprache einer gewissen höhern Unwissenheit „Methodenreiterei" genannt zu werden pflegt.

Wir haben also gefunden, daß der hergebrachte Respekt vor der Begriffsbildungsarbeit nicht ohne Grund ist, will sagen: daß dieselbe in der That recht ernsthafte Schwierigkeiten hat. Vergessen wir aber nicht, was wir außerdem dabei fanden, und was jenem Funde erst den rechten Sinn gibt. Es war ein Zwiefaches.

Einmal dies, daß diese Schwierigkeiten allesammt auf der Seite des Lehrers stehen. Seine Aufgabe ist es, sie zu überwinden, denn darum heißt er Lehrer. Gelingt ihm das, so werden sich dem Schüler keine erheblichen Beschwernisse fühlbar machen — so daß also in diesem Falle die Meinung, welche das richtige Anschauen (Beobachten) für leicht hält, scheinbar Recht hätte. (Immer aber auch nur mit der Einschränkung, daß die besonderen Schwierigkeiten, welche auf dem geistigen Gebiete in der Natur der Objekte liegen, auch durch die vollkommenste Lehrkunst nicht völlig sich wegschaffen lassen.) — Gelingt es ihm aber nicht — sei es, weil seine fachwissenschaftliche oder seine berufliche Ausrüstung nicht zureicht, oder weil er sich auf die einzelnen Lektionen nicht genügend vorbereitet — so fallen natürlich die ungehobenen Schwierigkeiten auf den Schüler, d. i. es wird diesem zugemuthet, was doch eigentlich der Lehrer leisten sollte. Kein Wunder, wenn dann die Begriffe, welche auf Grund so gewonnener Anschauungen entwickelt werden, recht unklar und verworren sind, und überdies der Schüler den Eindruck empfängt, der Begriffsbildungsprozeß sei doch in der That ein schwieriges und mühsames Geschäft. Kein Wunder auch, wenn dann die Lehrer, welche nur solche Erfahrungen kennen, derselben Ansicht sind.

Das Andere, was wir fanden, war dies, daß die Schwierigkeiten, welche der Begriffsbildungsprozeß allerdings bietet — die aber der Lehrer auf sich nehmen soll — nicht in dem Vergleichungs- und Associationsakte, sondern in dem Anschauungsakte liegen. Ist nun dieser Akt der schwierigste, so folgt daraus, daß derselbe auch den entscheidenden Schwerpunkt der Begriffsentwickelung bildet und zwar, wie die vorliegende Abhandlung klar gestellt hat, in einem viel tieferen und umfassenderen Sinne, als die gewöhnliche Redeweise davon spricht.

Jetzt können wir auch näher besehen, — was oben zurückgeschoben wurde — woher es kommt, daß die Schlußoperation, die Anwendung, schwieriger ist als die beiden vorhergehenden. Es kommt daher, weil hier wieder ein Anschauen (Beobachten, Analysiren) gefordert wird und zwar nunmehr ein selbständiges, ohne Handleitung des Lehrers. Der Lehrer hat dabei nichts weiter zu thun als neue Objekte vorzuführen; die Aufgabe des Schülers ist es

*) Die Schwierigkeiten, welche das geistige Gebiet diesen sämmtlichen Forderungen entgegenstellt, rühren bekanntlich daher, daß das Geistesleben nicht wie die Außendinge in die sinnliche Anschauung tritt, sondern entweder (bei der eigenen Person) durch das Selbstbewußtsein erkannt, oder (bei andern Personen) aus seiner Bethätigung erschlossen werden muß. Daraus erklärt sich auch, warum gerade die humanistischen Lehrfächer (Geschichte, Lesebuch und besonders die Religion) es sind, wo die Lehrtüchtigkeit vornehmlich sich bewähren kann, — wo aber auch die Schwächen am ersten zu Tage treten.

dann, zu untersuchen, ob an denselben die Begriffsmerkmale zu finden sind oder nicht. Wie er diese Aufgabe lösen wird — leicht oder beschwerlich, richtig oder ungenau — hängt lediglich davon ab, ob er im ersten Akte diese Merkmale klar erfaßt, und durch die Lehrverhandlungen insgesammt gelernt hat, wohin er blicken muß.

Die Wahrheit, daß die Anschauung es ist, wovon die Entwickelung des begrifflichen Denkens zuerst und zuletzt abhängt — aber wohlgemerkt: die richtig geleitete Anschauung — kann der Schulwelt nicht oft und nicht laut genug zugerufen werden. Ihrem allgemeinsten Sinne nach ist sie zwar seit Pestalozzi's Zeit wohlbekannt, ja fast zum Gemeinplatz geworden; es fehlt aber viel daran, daß sie ihrem ganzen und tieferen Sinne nach erkannt und demgemäß auch dies begriffen sei, was für strenge Anforderungen sie an die fachwissenschaftliche und berufliche Bildung des Lehrers und an die laufende Präparation macht, und was weiter für die Lehrmittel daraus folgt. Wie sehr es in der That noch an dieser Einsicht fehlt — und zwar nicht bloß bei den Lehrern, sondern auch höher hinauf — das zeigen, um nur Eins herauszugreifen, die üblichen Lehrbücher im Realunterricht; ich meine die compendienartigen „Leitfäden." Seitdem der Realunterricht erfreulicherweise für selbständig erklärt worden ist, schießen dieselben in der reichsten Fülle wie Pilze aus der Erde, — natürlich, weil sie einerseits allgemein begehrt werden, und weil sich andrerseits dabei mit wenig Witz ein gutes finanzielles Geschäft machen läßt. Neben der Fibel-Litteratur und den Romanen gehören in der gegenwärtigen Saison die realistischen Leitfäden zu den einträglichsten Verlagsartikeln. Können aber diese Compendien (Auszüge) das leisten, was die Volksschule im Sachunterricht zur Unterstützung des mündlichen Lehrwortes fordern muß? Im Grunde bedarf es nicht einmal einer besondern psychologischen Einsicht, um hier die richtige Antwort zu treffen: man braucht sich nur darauf zu besinnen, daß an einer andern Stelle die ganze Schulwelt bereits seit Langem das Rechte weiß und thut. Für den Religionsunterricht besitzen wir anerkanntermaßen ein musterhaftes Lehrbuch — in dem bibl. Historienbuche. Warum nennen wir aber dasselbe musterhaft? doch wohl deshalb, weil es die geschichtlichen Lebensbilder anschaulich-ausführlich erzählt. Ist nun in der bibl. Geschichte diese Darstellungsform des Lehrbuches das Richtige, wie kann dann in der vaterländischen Geschichte und in der Naturkunde das gerade Gegentheil — ein skelettartiger, dürrer Abriß — das Richtige sein? Sollte Einer für die Leitfäden die Einrede vorbringen wollen, dieselben setzten voraus, daß die anschaulich-ausführliche Betrachtung durch das vorausgegangene mündliche Lehrwort vermittelt worden sei: so ist darauf einfach zu bemerken, daß das unter allen Umständen als etwas Selbstverständliches gelten muß. Die bibl. Geschichte wird ja ebenfalls zuerst vom Lehrer mündlich erzählt und zwar möglichst anschaulich; aber darum schafft doch Niemand das Historienbuch ab, um ein trockenes Compendium an seine Stelle zu setzen. In Wahrheit scheint es unter den Anhängern der realistischen Leitfäden vielfach mit der mündlichen ausführlichen Darstellung nicht sehr ernst genommen zu werden; denn ein großer Theil dieser Leitfäden enthält, wenn man näher zusieht, eine solche Ueberfülle von Lehrstoff, daß eine anschauliche Betrachtung der einzelnen Lektionen absolut unmöglich ist — zumal dann, wenn nachher auch der formalen Durcharbeitung des Stoffes die nöthige Zeit gewidmet werden soll. Gesetzt aber, ein Leitfaden sei quantitativ untadelig, so macht ihn doch das, worin sein Wesen liegt — nämlich die Form der Darstellung — für die Volksschule durchaus verwerflich, weil er seinem Zwecke nicht entspricht. Sein Zweck ist, dem

Einprägen zu dienen. Ein Schulmann aber, der das Prinzip der Anschauung in seiner ganzen Bedeutung begriffen hat, wird stets wünschen müssen, daß der Lehrstoff, welcher anschaulich erfaßt ist, auch möglichst anschaulich eingeprägt werde. Das läßt sich jedoch nur dann ausführen, wenn das Lehrbuch nach dem Muster des bibl. Historienbuches bearbeitet ist, d. h. wenn es den Stoff nicht skelettartig, sondern in angemessener Anschaulichkeit darstellt. — Wider die realistischen Leitfäden erhebt sich überdies noch eine gewichtige Anklage von anderer Seite — von Seiten des Sprachunterrichts. Die Sprachbildung muß eine ihrer Hauptnährwurzeln im Sachunterricht suchen, — aus vielen Gründen. Wer diese Wahrheit begriffen hat, der weiß auch, daß sie auf allen sachunterrichtlichen Gebieten (Religion, Menschenleben, Natur) ein und dieselbe Form der Lehrbücher fordert, nämlich solche Lehrbücher, die zugleich Lesebücher sind — in dem Sinne, wie das Historienbuch ein Lesebuch ist. Dazu fehlt aber den Leitfäden so gut wie Alles, weil die Hauptsache, die Ausführlichkeit und damit die Anschaulichkeit fehlt. So kommen also bei den Leitfäden beide Theile zu kurz: das sachliche Lernen und die Sprachbildung. Mit Recht pflegt daher ein rheinischer College zu sagen: „Leitfäden sind — Leidfäden."

Hoffentlich wird diese Kritik der Leitfäden nicht dahin mißverstanden, als ob ich meinte, das sprachliche (belletristische) Lesebuch solle zugleich Real-Lehrbuch sein, wie zur Zeit der alten Regulative die Losung war. Niemand kann zween Herren dienen; das gilt auch vom sprachlichen Lesebuche. Dessen Aufgabe besteht, wie jetzt allgemein anerkannt ist, darin, die belletristische (nicht-fachwissenschaftliche) Nationallitteratur zu vertreten. Wird ihm nun noch eine zweite Aufgabe zugemuthet — woraus dann folgte, daß es auch für dieselbe zugerichtet werden müßte: so heißt das nichts anderes, als dem Rasirmesser zumuthen, es solle sich auch als Brodmesser benutzen lassen. „Eins für Eins", hat schon Aristoteles gesagt. — Noch weniger aber läßt sich das billigen, wenn, wie vor Kurzem in einem preuß. Regierungsbezirk geschehen ist, den ein- und zweiklassigen Schulen die Einführung eines selbständigen Real-Lehrbuches gänzlich untersagt wird. Selbständigen Realunterricht ertheilen sollen, aber dabei kein angemessenes Lehrbuch gebrauchen dürfen — das lautet ja in Wahrheit wie jener Befehl an Israel unter der Fremdherrschaft: „Stroh wird euch hinfort nicht mehr geliefert werden, aber euer Maß Ziegeln müßt ihr dennoch erfüllen." Das heißt doch den leidigen Wirrwarr in der Reallehrbuchs-Frage vollends voll machen. (Eine eingehende Besprechung dieser Frage findet sich in den Aufsätzen: „Der naturkundliche Unterricht in der Volksschule," Ev. Schubl. 1872, Nr. 1, 5 und 9 — und in der Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans," Gütersloh 1873.)

3.

Wer die obige logisch-psychologisch-pädagogische Untersuchung recht auszunutzen gedenkt, wird ohne Zweifel auch das daraus gelernt haben, wie diese Ausnutzung angegriffen sein soll — nämlich so, daß er nunmehr den Schlußakt des Begriffsbildungsprozesses an seiner eigenen Person exercirt, d. i. daß er aus jedem Unterrichtsfache ein paar Präparationsskizzen der Begriffsentwicklung ausarbeitet. Zu diesem Zwecke würden also auszuwählen sein: aus der bibl. Geschichte etliche religiöse und ethische Begriffe; aus der vaterländischen Geschichte und dem humanistischen Theile des Lesebuches zunächst ebenfalls etliche ethische Begriffe, sodann auch einige psychologische und ethnographische (aus dem äußern Menschenleben); aus der Naturbeschreibung einige Klassifikationsbegriffe, und endlich noch

etliche Begriffe aus der Geographie, den beiden mathematischen Lehrzweigen und aus der Sprachlehre. Mit dieser Serie von Präparationen wäre freilich nur die erste Hälfte des Anwendungsaktes erledigt — die Prüfung, ob der Begriff der Begriffsentwickelung richtig gefaßt ist; die andere Hälfte — das Geläufigmachen — kann natürlich nur durch fortgesetzte Uebung im Verfolg der Lehrarbeit ausgeführt werden. Wer nun zu solcher Selbsteinschulung sich entschließt — ich denke dabei ganz besonders an meine werthen jüngeren Leser — dem sei hiermit ein herzliches Glückauf zugerufen und dabei zugleich in den nachfolgenden Bemerkungen noch eine kleine Handreichung angeboten.

Bisher ist von solchen Begriffen die Rede gewesen, welche in der Sprache mit bestimmten Namen auftreten und demnach sofort in die Augen fallen. Es gibt aber auch zahlreiche allgemeine Vorstellungen — auch in der Sphäre des Schulunterrichts — für welche die Sprache keine eigenthümlichen Namen geschaffen hat; sie hilft sich bei ihrer Bezeichnung auf andere Weise — durch Andeutung, Umschreibung ꝛc. Begriffe dieser Art kommen u. a. im Rechenunterricht häufig vor; ich denke nämlich an die äußere Form der verschiedenen Rechenoperationen — des Addirens, Subtrahirens ꝛc., in ganzen Zahlen und Brüchen, im Kopf- und Tafelrechnen, — an die Formen des Dreisatzes, des Zweisatzes, des Kettensatzes und deren Auflösung ꝛc. Weil sich kein besonderer Name präsentirt und überdies noch andere Verhüllungen im Spiele sind, so kann es Einem, der in der Logik und Psychologie noch nicht recht zu Hause ist, leicht entgehen, daß er sich hier auf dem Boden der Begriffsbildung befindet. Genauer besehen, handelt es sich in den bezeichneten Fällen für den Schüler um ein zwiefaches Begreifen: einmal soll er das Warum der Rechenoperationen einsehen, wie es einerseits aus den Zahlverhältnissen und andererseits aus den sachlichen Verhältnissen sich beantwortet, und sodann auch ihre Form d. i. die Reihenfolge der Gedanken und (beim Tafelrechnen) zugleich die schriftliche Darstellung sich merken. Obwohl im Unterricht beide Seiten, die innere und die äußere, eng verwachsen sind, so wollen wir hier doch nur die letztere, das Wie, näher betrachten. Daß das Wie der Rechenoperation nicht minder sicher erfaßt sein will als das Warum, ist jedem erfahrenen Schulmann bekannt; auch hat der gesunde Lehrakt die richtigen methodischen Handgriffe im Wesentlichen bereits längst gefunden. Es bleibt mir daher nur übrig zu zeigen, daß in diesen Handgriffen, wo sie sorgfältig ausgebildet sind, die methodischen Akte der Begriffsentwickelung sich genau wiederholen.

Nehmen wir ein möglichst einfaches Rechenstückchen: die Addition der unbenannten ganzen Zahlen — auf der Stufe, wo das Tafelrechnen auftreten soll.*)

Der Lehrer beginnt damit, daß er etliche zweistellige Zahlen, die zusammengezählt werden sollen, an die Wandtafel schreibt. Was die Schüler dabei zu merken haben und was ihnen wahrscheinlich auch schon von selbst in die Augen fallen wird, ist, daß die Zahlen nicht neben einander geschrieben sind, wie es beim Kopfrechnen geschah, sondern über einander — und zwar so, daß die Einer

*) Hoffentlich faßt Niemand die nachstehende Beschreibung des Additions-Lehrverfahrens so auf, als ob hier den Collegen gezeigt werden sollte, wie sie das Addiren zu lehren hätten. Was dieselbe will, ist nichts anderes, als an einem möglichst geläufigen Beispiele vor die Augen zu führen, wie der Begriffsbildungsprozeß mit seinen 4 Stufen auch an solchen Stellen im Unterricht vorkommt, wo man gewöhnlich nicht daran denkt, — und dabei zugleich erkennen zu lassen, wie die Lehrpraxis, wo sie aus gesundem Takte bereits vorlängst das Richtige getroffen hat, auch allemal, wenngleich unbewußt, genau jenen Stufengang befolgt.

unter die Einer und die Zehner unter die Zehner zu stehen kommen. Das wäre das erste Merkstück der Form, der sog. Ansatz. Nun beginnt das Rechnen oder die sog. Auflösung, natürlich an der Hand von Fragen und Fingerzeigen. Zuerst wird, was ohne Zweifel den Schülern wieder von selbst auffällt, die Reihe der Einer zusammengezählt, und dann das Resultat in der Weise hingeschrieben, daß die Einer unter die Einer zu stehen kommen und etwaige Zehner im Sinne gehalten oder separat notirt werden. Darauf wird die Zehnerreihe addirt zusammt dem zurückgestellten Zehnerposten und nun auch dieses Resultat regelrecht an seinen Ort geschrieben. Sind wir jetzt fertig? Keineswegs. Was bis jetzt dem Schüler vorgeführt wurde (behufs Erlernens der äußern Form), ist, wie man leicht erkennen wird, nichts anderes, als was wir eben die Betrachtung des ersten Anschauungsrepräsentanten nannten — die etwa damit schließen mag, daß der Lehrer das Ganze noch ein Mal durchgeht und dabei die einzelnen Stücke (Ansatz, Addiren der Einer, Addiren der Zehner, Hinschreiben der Summen) sammt dem, was daran gemerkt werden soll, in knappe Worte faßt. Als erfahrener Praktiker wird er daher nicht annehmen — wie das jungen Lehrern in ihrem eilfertigen Eifer wohl begegnet — daß der Anschauung jetzt Genüge geschehen sei und nunmehr sofort zur Anwendung, zum selbständigen Rechnen, geschritten werden könne. Vielmehr muß vorher noch ein zweiter Repräsentant vorgeführt d. h. eine zweite Aufgabe in derselben bedächtigen Weise durchgenommen werden. Ist das geschehen, dann mag der Anschauungsakt abschließen.*)

Damit stände die Lection beim 2. Akte — beim Vergleichen. Von einer Vergleichung braucht indessen kaum ausdrücklich die Rede zu sein, denn da die beiden Beispiele nur in den Zahlen von einander abweichen, so werden die Schüler bereits gemerkt haben, daß sie in der Form Punkt für Punkt gleich sind. Was hier zu geschehen hat, beschränkt sich somit darauf, daß der Lehrer die Merkstücke, aus denen der Begriff dieser Rechenform sich zusammensetzt, noch ein Mal der Reihe nach von den Schülern nennen läßt — von den fähigern selbständig, von den schwächeren nach Fragen.

Dadurch ist aber der dritte Akt, die Zusammenfassung, schon mit vollzogen. Denn da diese Rechenoperation keinen andern Namen trägt als den allgemeinen, den die Kinder vom Kopfrechnen her bereits kennen, so würde der Lehrer nur sagen können: „So" wird beim Tafelrechnen addirt. An der Stelle des Namens steht die Umschreibung des Begriffs d. i. die Beschreibung des Verfahrens, wie sie vorhin gegeben wurde. Wie man sieht, ist diese Beschreibung das, was die alte Praktik die „Regel" nannte.

Ist soweit Alles in Richtigkeit, so kann nunmehr der Schlußakt, die selbständige Auflösung von Rechenaufgaben, beginnen, und zwar meistens wohl ohne weitere Handreichung des Lehrers.

Mit diesem Lehrbeispiele aus der Addition wird das Lehrverfahren bei allen übrigen Rechenoperationen, so weit es sich um das Merken ihrer Form handelt, hinlänglich vorgezeichnet sein.

Es gibt noch eine andre Stelle im Schulunterricht, wo die Eigenart des zu

*) Bei schwächeren Schülern, zumal bei schwierigeren Rechenformen, wird der Lehrer übrigens häufig genöthigt sein, auch noch ein drittes und viertes Beispiel heranzuziehen. Er darf sich das um so weniger verdrießen lassen, da, wie wir oben sahen, die Anschauung es ist, wovon alles Weitere abhängt. Wer sein Gebäude gegen den Einsturz sichern will, muß vor allem für ein festes Fundament sorgen.

vermittelnden begrifflichen Erkennens zu einer näheren Besichtigung auffordert. Ich meine die bibl. Geschichte. (Auch die vaterländische Geschichte und die humanistischen Stücke des Lesebuches gehören dahin, wenn dort religiöse oder ethische Wahrheiten hervorgehoben und klar gemacht werden sollen.) So weit es sich um die Erklärung von Einzelbegriffen handelt, liegt hier zwar keine andere Schwierigkeit vor als die, welche die Natur des geistigen Gebietes überhaupt mit sich bringt. Wie bekannt soll aber die Betrachtung einer bibl. Geschichte oder eines Abschnittes derselben sich schließlich zuspitzen und zusammenfassen in einem kurzen klassischen Spruche oder einer Liederstrophe, worin ein Glaubenssatz, oder eine Gesinnung oder ein Gebot oder eine Verheißung oder ein Gebet sich ausspricht. Eine solche Sentenz enthält aber mehrere Begriffe: sie stellt ein Urtheil dar und vielleicht ein zusammengesetztes. Wie nun? Reicht hier die Erklärung der betreffenden Einzelbegriffe aus oder muß noch etwas Anderes geschehen? Der geneigte Leser möge dies Mal selbst zusehen, wie er sich zurechtfindet. Ich muß zum Schlusse eilen und daher meine Handreichung für eine andere Gelegenheit versparen.

4.

Will der geneigte Leser mir gestatten, an ein paar Stellen aus einer früheren Abhandlung*) zu erinnern, so wird er eine Entdeckung machen, die ihm nicht minder angenehm als überraschend sein dürfte — nämlich die, daß er durch die obige Untersuchung einen viel tieferen und umfassenderen Blick in die Methode der Erkenntnißvermittelung gewonnen hat, als das Thema ahnen läßt, obwohl ja auch dieses schon recht weitgreifend ist.

Die logischen oder Klassenbegriffe, mit denen unsere Untersuchung sich zu beschäftigen hatte, repräsentiren nur Eine Art oder Richtung der Reflexion. Es gibt noch eine andere Art. S. 79 der genannten Abhandlung finden sich beide Richtungen in aller Kürze nebeneinander gestellt. Es heißt dort: „In jedem Lehrzweige handelt es sich bekanntlich zunächst darum, den Schüler die dort vorkommenden Objecte (Dinge, Verhältnisse und Vorgänge) kennen zu lehren, oder wie wir sonst sagen: ihn klare Anschauungen gewinnen zu lassen. Dabei kann aber der Unterricht nicht stehen bleiben. Es gilt, wie man zu sagen pflegt, vom Kennen zum Erkennen, vom Wissen zum Verstehen aufzusteigen. Was ist aber das eigentliche Objekt dieses Erkennens oder Verstehens? Antwort: der Zusammenhang der Dinge, Verhältnisse und Vorgänge. In der Erkenntniß dieses Zusammenhanges lassen sich nun zwei Formen unterscheiden. Bei der einen werden die Dinge geordnet, gruppirt — und zwar nach ihrer Verwandtschaft oder Aehnlichkeit. Hier entstehen die ordnenden oder Klassenbegriffe, — die Begriffe der Art, Gattung, Familie, Ordnung, Klasse ꝛc. Wenn im Unterricht gefragt wird: was ist dieses Ding ꝛc.? so handelt es sich eben um diese erste Art des Erkennens oder Denkens, um die Auffassung der äußeren Verwandtschaft. — Bei der anderen Form des Erkennens richtet sich das Denken auf die Beziehungen der Dinge zu einander (oder mit anderen Worten: auf ihre Abhängigkeit von einander, wie sie in den Veränderungen, die sie bewirken oder erleiden, zu Tage tritt). Da dieser Beziehungen mancherlei sind — auch die Mathematik gehört hierher — so wollen wir bloß die weitgreifendste, wichtigste hervorheben, die der Causalität. Wenn im Unterricht

*) „Die unterrichtliche Verbindung der Lehrstoffe", Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 5.

gefragt wird: warum? (woher? wozu?) — so handelt es sich meistens um das Erkennen eines ursächlichen (oder andern Beziehungs-) Verhältnisses."

Von beiden Reflexionsformen sind dort auch zwei Lehrbeispiele mitgetheilt: eins aus dem geometrischen Anschauungsunterricht — (wohlgemerkt: nicht aus der eigentlichen Geometrie, denn diese gehört zu der zweiten Art des Erkennens), das andere aus der Physik, (Lehre von der Schwere). Auf Grund dieser Lehrbeispiele wird dann weiter darauf hingewiesen — und das ist es, worauf ich hier den Lehrer aufmerksam machen wollte — daß bei beiden Arten des Erkennens die unterrichtliche Vermittelung wesentlich in derselben Weise geschieht, nämlich nach den 4 Lehrakten. Es heißt dort (S. 81): „Wo immer innerhalb eines Lehrzweiges ein Denken in Gang kommen soll, um von den bloßen Kenntnissen zur Erkenntniß aufzusteigen — sei es in der einen oder andern Richtung — da kann kein einziger Schritt vorwärts geschehen, wenn nicht zwei oder mehrere Anschauungen zusammen vor das geistige Auge gestellt werden. Bei einer einzigen, isolirten Anschauung, so lange sie isolirt bleibt, steht das Denken still, wie die Verdauungsthätigkeit des Magens stille steht, wenn er keine Speise bekommt, oder wie ein Körper sich nicht chemisch verwandeln kann, wenn kein zweiter hinzutritt. Die Hülfe, welche der Lehrer bei den Denkoperationen leistet, besteht daher vornehmlich darin, daß er die zu betrachtenden Objekte so auswählt, wie sie bei richtiger Nebeneinanderstellung von Schritt zu Schritt Licht geben können, und dieselben dann in dieser Auswahl und Zusammenstellung dem Schüler vorführt. Wenn der Schüler diese Hülfe entbehren müßte, so befände er sich immer in der Lage des allerersten Forschers, der die lichtgebenden Objekte erst mühsam zusammenzusuchen hat, und obendrein manchen vergeblichen Gang machen muß, bevor er die rechten findet. Der Unterricht soll dem Schüler diese vergeblichen Gänge ersparen und ihn so auf kürzerem und bequemerem Wege zum Ziele führen. Und daß dies möglich ist, darin liegt eben der große Vortheil, welchen die voraufgegangene Cultur den nachfolgenden Geschlechtern gewährt."

In jenen beiden Lehrbeispielen waren damals freilich die 4 Lehrakte nicht ausdrücklich beziffert. Sollten sie deshalb einem Leser entgangen sein, so hat er übersehen, daß sie nachträglich doch deutlich markirt worden sind. Es heißt S. 84: „Für jeden Fall — nämlich bei der einen wie bei der andern Reflexionsform — muß der Lehrer aus den Objekten eine sorgfältige Auswahl treffen und diese ausgewählten Objekte (Dinge, Verhältnisse, Vorgänge) zusammen vor das geistige Auge der Schüler bringen. Ob dieselben bereits bekannt sind, oder jetzt erst durch die Anschauung gewonnen werden, ist gleichgültig. So der erste Lehrakt. Diese vorgeführten Objekte müssen nun schärfer und in Beziehung auf einander besehen werden, nämlich darauf hin, ob an ihnen sich Merkmale befinden, vermöge deren sie logisch zusammengehören — sei es nach der Gleichheit (und Aehnlichkeit), oder nach der Causalität. Hat der Schüler diese Merkmale und ihre Zusammengehörigkeit erfaßt, so ist die Reflexion im Wesentlichen vollzogen. Denn die noch folgende sprachliche Bezeichnung des erkannten Verknüpfungs-Verhältnisses (durch ein Begriffswort oder durch einen Satz) — und die schließliche Prüfungsaufgabe (Anwendung) sind bloß unterrichtliche Zuthaten."

Es verhält sich demnach in der That so, wie vorhin gesagt wurde: die unterrichtliche Vermittelung ist in beiden Erkenntnißformen wesentlich dieselbe. Wer das Lehrverfahren bei der einen Art begriffen und sich geläufig gemacht hat, wird bei der zweiten Art keine erheblichen Schwie-

rigkeiten mehr finden — falls die bezüglichen Sachkenntnisse nicht fehlen. Denn wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, so handelt es sich nur darum, die erlangte methodische Einsicht auf die verschiedenen Unterrichtsfächer anzuwenden, (wobei das in der angeführten Abhandlung mitgetheilte Lehrbeispiel aus der Physik als Anleitung dienen kann) — und dann diese Anwendung durch fleißige Lehrpräparationen sich geläufig zu machen.

Das obige Thema „die schulmäßige Entwickelung der Begriffe" dürfen wir daher auch so ausdrücken, daß es auf beide Erkenntnißformen paßt. Es lautet dann: „die rechte Weise, das Vorstellen des Schülers vom Besondern zum Allgemeinen zu erheben." Denn in beiden Richtungen ist es immer das Gemeinsame (oder Allgemeine) der betreffenden Objekte, wonach die Reflexion forscht; und so gefaßt, besteht dann der Unterschied darin, daß die begriffliche Reflexion das äußerlich oder formell Gemeinsame der Erscheinungen (der Dinge, Verhältnisse und Vorgänge) im Sinne hat, während die andere das genetisch Gemeinsame oder den gemeinsamen Grund (sammt seinen Wirkungsbedingungen oder sog. Gesetzen) sucht.

5.

So wären wir denn auf der Höhe unserer Betrachtung angelangt. Die Methode für die Vermittelung des anschaulichen oder induktiven Denkens, wie es bei den verschiedenen Stoffen in seinen zweierlei Formen auftritt, steht uns ihren Grundgedanken nach in den 4 Lehrakten kurz, übersichtlich und durchsichtig vor Augen.*)

Diese 4 unterrichtlichen Akte der Begriffsbildung nennt man auch die 4 Apperceptionsstufen. Genauer wäre zu sagen: was im ersten Akte geschieht, ist Perception; die Apperception beginnt erst mit dem zweiten. Mit dem Ausdruck „Perception" soll eine Wahrnehmung (Anschauung, Vorstellung) in ihrer Isolirtheit bezeichnet werden. Unter „Apperception" versteht man dagegen denjenigen psychologischen Vorgang, wodurch eine neue (sinnliche und abstrakte) Vorstellung unter die bereits vorhandenen richtig eingeordnet wird. Damit ist freilich wenig erklärt für Den, der nicht weiß, was alles bei einer solchen Einordnung oder Eingliederung in der Seele vorgeht. So viel läßt sich indessen an jedem beliebigen Beispiele besehen, daß jede neue Vorstellung auf viele andere, mit denen sie sogleich oder später in Berührung kommt, irgend einen modificirenden Einfluß ausübt, und ebenso von denselben einen modificirenden Einfluß erleidet. Hat z. B. ein Kind bisher bloß deutsch redende Leute kennen gelernt und auch nie gehört, daß es anders redende Leute gebe, so rechnet es natürlich das Deutsch-sprechen eben so gut zu den wesentlichen Merkmalen des

*) Wohlgemerkt: wir reden vom inductiven oder, wie man in der schlichten Schulsprache sagt, vom anschaulichen Denken — nicht vom deduktiven oder folgernden, schließenden (concludirenden). Jenes geht von der Anschauung aus, schreitet vom Besondern zum Allgemeinen fort; dieses dagegen bewegt sich umgekehrt vom Allgemeinen zum Besondern. Ein deduktives Denken ist erst dann möglich, wenn ein inductives vorhergegangen; denn — es gibt keine angebornen Begriffe. Innerhalb unserer 4 Lehrakte kommt übrigens, wie wir droben sahen, auch schon ein Stückchen deduktiver Reflexion vor, nämlich in dem Schluß- oder Anwendungsakte. Die „Anwendung" hat ihren Namen eben daher, daß das Denken, nachdem es in den ersten 3 Stufen zum Allgemeinen emporgestiegen ist, sich nun wieder vom Allgemeinen zum Besondern zurückwendet.

Begriffes Mensch als Essen, Wachsen, Bewegen, Denken ꝛc. Bekommt es aber einmal eine Person zu Gesicht, die anders spricht, so übt das auf sein Denken den Einfluß aus, daß in seiner bisherigen Vorstellung vom Menschen das Merkmal „Deutschreden" sich lockert, d. h. aus dem begrifflichen Kern dieser Vorstellung ausscheidet. Neue Anschauungen und Ideen, die vermöge ihrer Wichtigkeit unvermeidlich mit sehr vielen andern in Berührung kommen, üben bekanntlich manchmal einen wahrhaft umwälzenden, revolutionären Einfluß auf das Vorstellungs- und Gemüthsleben der Seele aus. Man denke z. B. an die Umgestaltung, welche weiland die neue Entdeckung des Kopernikus unter den Begriffen der Astronomen anrichtete; — oder an die, welche schon die 1. These Luthers in den Gemüthern der gelehrten und ungelehrten Christenleute damals bewirken mußte — wo ihr Sinn wirklich percipirt und appercipirt wurde. Vergleicht man die Perception mit dem Essen, dem bloßen Aufnehmen der Nahrungsstoffe, so stellt sich die Apperception dem Verdauen und Assimiliren gegenüber.

Es ist nicht meine Absicht, auf das Wesen der Apperception und ihre Bedeutung für das Seelenleben hier näher einzugehen. Dieses psychologische Kapitel erfordert und verdient eine selbständige Betrachtung — die, so Gott will, auch gelegentlich in diesen Blättern vorgenommen werden soll. Ein paar Bemerkungen muß ich jedoch noch beifügen, weil über die 4 Lehrakte noch Etwas zu sagen rückständig ist, was sonst vielleicht nicht ganz verständlich sein möchte.

Die Apperception setzt, wie wir vorhin sahen, voraus, daß Vorstellungen mit einander in Berührung kommen, in Verbindung treten. Der Begriff der Apperception steht demnach unter dem höher liegenden, umfangreicheren Begriffe der Vorstellungs- (oder Lehrstoff-) Verknüpfung.

Unter den Vorstellungsverbindungen fallen zunächst diejenigen in die Augen, welche unser Thema vorgeführt hat — nämlich die, welche die beiden Reflexionsthätigkeiten (vergleichen und anwenden) einleiten. Daneben gibt es aber eine Reihe anderer, die ebenfalls von hervorragender Wichtigkeit sind, wenn sie auch nicht unmittelbar und sofort eine Anregung zum Reflektiren geben. Dahin gehört erstlich schon jede einzelne Anschauung von einem Dinge oder Vorgange; denn eine Anschauung ist keineswegs etwas Einfaches, sondern ein Complex der verschiedenen Merkmale des betreffenden Objekts, soweit dieselben wahrgenommen worden sind. Darum eben beginnt der 1. Lehrakt, wie wir sahen, mit der Analyse d. i. damit, auf die einzelnen Merkmale hinzuweisen, um sie einzeln percipiren zu lassen. Ein weiteres Beispiel dieser Art von Vorstellungsverknüpfung zeigt uns die Sprache. Hier sehen wir Vorstellungen von beliebigem Inhalte (sinnliche und abstrakte) sich verbinden mit einer Lautvorstellung, mit dem Worte. Das Kind, wenn es die Sprache lernt, merkt bekanntlich nichts von diesem Vorgange; derselbe erweckt auch bei dem einzelnen Worte (gewöhnlich) keinerlei Gedankenbewegung, — und doch, wer wüßte nicht, welchen außerordentlichen Einfluß die Sprache auf die gesammte Geistesentwickelung ausübt?*) Ferner kann die Vorstellung eines Dinges oder Ereignisses sich

*) In gewissen Fällen kann auch schon das einzelne Wort einen Apperceptionsprozeß bewirken — was der Sprachunterricht sich merken muß — nämlich dann, wenn die Abstammung des Wortes mehr oder weniger durchsichtig ist. Der Name „Schlange" z. B. weist hin auf die schlängelnde Bewegung dieses Thieres — (das lateinische serpens auf kriechen, schleichen). Das Wort „Hecke" (Hag) erinnert an hegen, und umgekehrt. „Empfinden" ist = innen finden. „Vorstellung" heißt, sich etwas vor das geistige Auge stellen. — Da sieht man, was die Onomatik neben der Grammatik zu bedeuten hat.

Digitized by Google

verknüpfen mit der Vorstellung des Ortes, wo das Ding sich befindet oder das Ereigniß sich zugetragen hat. Diese Verknüpfung ist wieder eine rein äußerliche, combinatorische; und doch — welchem Lehrer wäre unbekannt, welche großen Vortheile dem Geschichtsunterrichte wie der Geographie zufließen, wenn diese beiden Lehrfächer Hand in Hand gehen? Solche wechselseitige Förderungen sind aber auf diesem Wege noch an mehreren Stellen des Lehrplans zu gewinnen: so durch Anschluß des Gesangunterrichts und des Zeichnens an den Sachunterricht, und durch Anwendung des Rechnens auf den Sachunterricht, wenn dort mathematische Verhältnisse vorkommen. (Vgl. „Grundlinien", S. 77 ff.) Weiter gehört hierher, wenn in der Geographie auf die naturalen Produkte des Landes hingewiesen, und umgekehrt in der Naturkunde an dieses geographische Verhältniß erinnert wird; ferner im Geschichtsunterricht: die synchronistische Combination, — z. B. wenn beim großen Churfürsten auch des gleichzeitigen großen Kirchenliederdichters gedacht wird. Endlich zählt noch hierher das Merken einer Reihenfolge beliebiger Objekte (Begebenheiten, Orte, Wörter, Sätze, Zahlen, Töne ꝛc.) — das sog. Memoriren — was bekanntlich bei allen Lehrfächern eine große Rolle spielt. Wie gesagt, mögen die Vorstellungsverknüpfungen dieser Art, die combinatorischen, auch für den Moment kein Reflektiren anregen, so bereiten sie dasselbe doch vor, denn sie sind für viele Reflexionen die nothwendige Vorbedingung. Und rechnet man die erste und die letzte dieser Combinationsformen ab — nämlich das Verbinden der Merkmale in der einzelnen Anschauung, weil es von selbst sich vollzieht, und das Merken von Reihen, das sog. mechanische Memoriren, weil es apart gewürdigt sein will; so gewähren die übrigen außerdem (nämlich außer dem vorarbeitenden Einfluß auf die Reflexion) noch unmittelbare unterrichtliche Vortheile und zwar höchst schätzbare: sie bewirken ein schärferes Auffassen, wecken neues Interesse, erleichtern das Behalten und gewöhnen an ein Umsichblicken (zur Umsicht).

Kehren wir nach dieser scheinbaren Abschweifung wieder zu unsern 4 Apperceptionsstufen zurück.

Bisher haben wir dieselben nur so betrachtet, wie sie bei der Vermittelung des einzelnen Begriffes bemerkbar werden. Man kann aber ihren Fingerzeigen auch weiter nachgehen. (Voraus sei nochmals daran erinnert, daß die beiden mittlern Stufen, wie wir droben sahen, eigentlich nur einen einigen Vorgang, den Associationsprozeß, bilden.)

Ueberblickt man den gesammten Verlauf der Geistesentwickelung — unter Einrechnung alles dessen, was neben dem Unterrichte die Erfahrung und Lebensführung dazu beiträgt: so fällt bald in die Augen, daß in diesem Verlauf jene 4 (resp. 3) Stufen sich im Großen wiederholen, daß hier ein deutlicher Parallelismus vorliegt. Die Jugend ist offenbar vorwiegend für die 1. Lehrstufe, die Perception, disponirt. Hier wird daher der Anschauungserwerb den Denkertrag überragen. Das Jünglingsalter zeigt dagegen auch bereits eine entschiedene Befähigung und Neigung zur Reflexion — in dem Stadium, welche die beiden mittlern Lehrakte bezeichnen. Das bloße Ansammeln von Kenntnissen, demnach auch das mechanische Memoriren, will dem Jünglinge nicht recht mehr behagen, auch nicht mehr so gelingen wie dem Knaben. Die volle Neigung und Befähigung zur Anwendungsreflexion und zum selbständigen Forschen tritt in der Regel erst im reiferen Jünglings- und Mannesalter ein —

dann, wenn die besondere Berufsarbeit und die selbständige Lebensführung beginnen. Neue Entdeckungen werden selten im Jünglingsalter vorkommen.

Dieser Parallelismus wiederholt sich — wenn auch minder auffallend, so doch immer deutlich merkbar — innerhalb der schulfähigen Jugendzeit. Die Eintheilung des Schulcursus in eine Unter-, Mittel- und Oberstufe beruht keineswegs auf bloßer Willkür. Die Unterstufe (etwa bis zum 8. J.) zeigt vorwiegend Befähigung und Interesse für das Anschauungslernen, die Perception. Die Wißbegierde trägt hier wesentlich den Charakter der Neugierde. Mit Reflektiren, wozu ein ruhiges Besinnen nöthig ist, werden die Kinder dieses Alters sich ohne unterrichtliche Veranlassung und Anleitung nicht viel beschäftigen. Sie können manchmal erstaunlich viel Einzelheiten gedächtnißmäßig lernen; da diese Kenntnisse dann aber weder reflexionsmäßig, noch mehrseitig combinatorisch verbunden sind, so ist es kein Wunder, wenn sie jeweilig eben so schnell wieder verloren gehen, als sie schnell und leicht gewonnen wurden. Die Mittelstufe (vom 9.—11. J.) vermag in der Reflexion schon merklich mehr zu leisten, weil einerseits die Fähigkeit zum ruhigen Besinnen und andererseits das Interesse an Fragen nach Warum und Wozu gewachsen ist. Die Oberstufe (vom 12.—14. und noch mehr im 15. J.) besitzt überdies eine größere Befähigung und Neigung zur Anwendungsreflexion, zum selbständigen Forschen und „Machen", — wie sich namentlich zeigt in der steigenden Lust am Rechnen, wo nunmehr mannichfaltigere und verwickeltere angewandte Aufgaben vorkommen, und wie sich noch deutlicher in der Physik zeigen würde, wenn dieser Unterricht sich mehr bemühte, auch in die physikalischen Vorgänge des täglichen Lebens einzuführen und dabei die Schüler mit der Hand „Etwas machen" zu lassen. (Vgl. mein „Repetitorium des Realunterrichts.")

Daß die Didaktik alle Ursache hat, diesen Parallelismus zwischen den 3 Stufen der Schullaufbahn und den 3 (resp. 4) Stufen der Appereception zu beachten, braucht wohl kaum apart hervorgehoben zu werden. Fraglich könnte sein, welches denn die praktische Lehrregel sei, welche aus dieser Thatsache entnommen werden soll. Wie mich dünkt, läßt sich dieselbe cum grano salis so fassen. Charakterisirt sich die Unterstufe — so zu sagen — durch eine einfache Fähigkeit (Perception), die Mittelstufe durch eine zweifache (Perception und associirende Reflexion), die Oberstufe durch eine dreifache (Perception, associirende Reflexion und Anwendungsreflexion): so muß der Unterricht sich so einrichten, daß auf jeder Stufe die Geisteskräfte der Schüler möglichst dieser charakteristischen Gradation gemäß in Anspruch genommen und ausgebildet werden. Da aber die Schule ihren Zögling nicht auf einer Stufe festhalten, sondern eben zu der höhern emporziehen soll, so versteht es sich von selbst — wie droben hinlänglich erörtert worden ist — daß daneben auf jeder Stufe, selbst schon auf der untersten, in geeigneten Fällen und in wohlbemessenem Umfange alle 3 Apperceptionsakte durchgeübt werden müssen.

Nun endlich die Hauptstelle, wo die 3 (bez. 4) Lehrakte ihre praktische Anwendung finden sollen — worauf die sämmtlichen vorstehenden Untersuchungen als auf ihr Ziel hingesteuert haben. Es ist die einzelne Lektion und zwar in allen — sage: in allen Lehrfächern.

Unter „Lektion" will hier nicht die einzelne Lehrstunde verstanden sein, sondern das stoffliche Pensum, was wir Lektion zu heißen pflegen. Ziller nennt es richtiger: „Lehr-Einheit." Also z. B. eine bibl. Erzählung, sofern sie als ein Ganzes, als unter Einem zusammenfassenden Gedanken stehend, behandelt

werden soll, — eine Erzählung gleichen Umfangs aus der vaterländischen Geschichte, — ein Gedicht oder ein anderes Lesestück aus dem belletristischen Lesebuche, — ein geograph. Pensum, — ein zu betrachtender Naturkörper, — ein physikalischer Lehrsatz, — eine Lektion aus der Sprachlehre, — eine geometrische oder arithmetische Aufgabe resp. der betreffende Lehrsatz, — ein einzuübendes Lied, — eine neue Zeichenaufgabe ꝛc. Rechnet man alles zusammen, was bei einer solchen Lektion der Ausdruck „unterrichtliche Behandlung" in sich schließt — was zum anschaulichen Verstehen, zum Einprägen und Einüben, zum Reproduciren und Produciren gehört — so leuchtet sofort ein, daß in den wenigsten Fällen eine einzige Lehrstunde dazu ausreicht; nicht selten werden, wenn alles wohl ausgerichtet werden soll, 3 und noch mehr Stunden nöthig sein. (Daß dieselben nicht unmittelbar auf einander folgen dürfen, versteht sich von selbst.)

Dieser Unterschied in der Zeit, welche der unterrichtlichen Behandlung gewidmet werden muß, weist schon darauf hin, daß die Lehrstoffe in zwei, auch dem Aussehen nach sehr verschiedene Gruppen zerfallen.

Die eine Gruppe charakterisirt sich dadurch, daß hier jede Lektion es nur mit einem einzigen und mehr oder weniger nackten Objecte (Begriff, Lehrsatz ꝛc.) zu thun hat. Dahin gehört z. B.: die Erklärung einer arithmetischen oder geometrischen Aufgabe bzw. des betreffenden Lehrsatzes, die Vermittelung eines einzelnen Begriffes aus der Naturbeschreibung, aus dem Menschenleben ꝛc., ein Pensum aus der Grammatik, eine neue Zeichenaufgabe ꝛc. Die zweite Gruppe charakterisirt sich dadurch, daß in ihren Lektionen stets viele und dazu sehr verschiedenartige Dinge, Verhältnisse und Vorgänge vorkommen. Dazu gehören vor allem die sämmtlichen Erzählstoffe — aus der biblischen und vaterländischen Geschichte und aus dem belletristischen Lesebuche (Mährchen, Fabeln, Sagen ꝛc.); ferner die Gedichte aller Art, und endlich die geographischen und ethnographischen Beschreibungen.

Ueber die Anwendung der 4 Lehrakte auf die Lektionen der ersten Gruppe geben die oben mitgetheilten Lehrbeispiele genügende Auskunft. Nur über die Behandlung der Zeichenaufgaben würde wohl noch etwas gesagt werden müssen. Da jedoch hierbei zugleich mehrere abweichende Meinungen zu bekämpfen wären, so muß das für eine besondere Gelegenheit verspart bleiben.

Wie steht es aber mit der Anwendung auf die Lektionen der zweiten Gruppe, in welcher die wichtigste und schwierigste Hälfte des Unterrichts steckt? Ich will diese Frage, so weit es in der Kürze thunlich ist, genau beantworten, muß mich aber dabei auf Eine Art dieser Lehrstoffe beschränken.

Angenommen, es sei eine Erzählung zu behandeln, — etwa eine biblische.

Der 1. Lehrakt (Perception) bezweckt ein möglichst anschauliches Auffassen aller einzelnen Dinge, Verhältnisse und Vorgänge, die in der Geschichte berührt werden. Dieses Auffassen wird vermittelt durch das freie mündliche Vorerzählen des Lehrers.

Welche äußeren Mittel dabei zu Hülfe gerufen werden können (Illustrationen, die Kreide ꝛc.), übergehe ich.

Durch das nackte Vorerzählen allein würde sich indessen das Ziel, anschauliches Auffassen, nicht vollständig erreichen lassen; was deshalb ergänzend hinzutreten muß, wird sich sogleich zeigen.

Der 2. Lehrakt — wobei der 3. eingerechnet ist — zielt auf ein begriffliches Verstehen. Was hier unterrichtlich zu thun ist, fällt unter

den psychologischen Begriff der Association — genauer: der associirenden und combinirenden Vorstellungsverknüpfung. Dahin würde der Wichtigkeit nach zuoberst das gehören, was zur Entwickelung des gewählten ethischen Hauptgedankens (Spruches ꝛc.) geschehen müßte. Dies wollen wir jedoch einstweilen zurückstellen, da vorher noch mehrere andere Associationen und Combinationen zu vermitteln sind, wenn der Zweck dieses Lehraktes in dem wünschenswerthen Maß erreicht werden soll.

Dieselben charakterisiren sich deutlich und bestimmt dadurch, daß sie, obgleich begrifflich hierher gehörend, aber doch aus unterrichtlichen Gründen inmitten des ersten Lehraktes vollzogen werden, mithin einen integrirenden Bestandtheil der Erzählung bilden müssen, so weit es thunlich ist. Dahin gehört a) daß die Erzählung nicht mit der Thür ins Haus falle; das will sagen: es muß dafür gesorgt werden, daß die mitzutheilende Geschichte ein hörendes Ohr und die entsprechende Gemüthsstimmung finde. Es geschieht dies durch eine kurze Einleitung (Vorbesprechung), welche das Neue an Bekanntes, vor allem an die lebendige Erfahrung des Schülers anzuknüpfen sucht. (Auch jede Lektion anderer Art — Betrachtung eines Naturkörpers, ein Rechenpensum, eine Zeichenaufgabe ꝛc. — bedarf eines solchen einleitenden „guten Wortes", wenn sie sich einen „guten Ort" bereiten will.*) Dahin gehört b) die Erklärung unbekannter Ausdrücke und Redewendungen, die im gedruckten Texte der Erzählung vorkommen — sei es, daß bekannte synonymische Ausdrücke ausreichen, oder ein paar Veranschaulichungsbeispiele herangezogen werden müssen. Da dieses Erklären sich in die mündliche Erzählung einflechten soll, so muß es natürlich in aller Kürze geschehen. Wären solcher eingewebten Erklärungen so viele nöthig, daß der Fluß der Erzählung dadurch aufgehalten würde, so müßten diejenigen, die sich einstweilen umgehen lassen, bis zum repetirenden Abfragen oder Lesen verspart werden — immer aber vorausgesetzt, daß dadurch im Erzählen keine dunkeln Stellen entstehen. Dahin gehört c) das jeweilige Hinweisen auf bekannte historische Vorgänge, Verhältnisse und Lebenslagen, die den vorliegenden ähnlich sind — wie wenn z. B. bei dem Segen Gottes, den Daniel und seine Freunde in ihrer Lernarbeit erfuhren, an dieselbe Erfahrung Josephs in seiner Sclavenarbeit erinnert wird. Dahin gehört d) die gelegentliche Anführung bereits geläufiger biblischer Sentenzen oder Liederstellen an solchen Punkten der Erzählung, wo sie das Verständniß heben oder der Stimmung einen entsprechenden Ausdruck geben können. Dahin gehört e) die Gruppirung des Stoffes in der Art, daß kleinere Abschnitte mit möglichst kurzen, prägnanten Ueberschriften herauskommen. Dahin gehört endlich f) die Combination der geschichtlichen Vorstellungen mit den bezüglichen geographischen.**)

*) Ueber diesen Punkt, und über die Anknüpfung an die Erfahrung überhaupt, wird das Ev. Schulblatt in einem der nächsten Hefte einen besondern Aufsatz von einem Mitarbeiter bringen.

**) Zur 2. Apperceptionsstufe zählen ferner ihrem Begriffe nach diejenigen Associationen und Combinationen, welche aus unterrichtlichen Gründen weder in dieser, noch überhaupt in einer Religionsstunde, sondern abgesondert, in der Lehrstunde eines andern Faches vorzunehmen sind. So z. B. wenn die vorliegende bibl. Erzählung Veranlassung gibt, a) in der zunächstliegenden Sprachstunde ein dazu passendes Lesestück (Gedicht ꝛc.) durchzunehmen, oder b) in der Gesangstunde ein anklingendes geistliches oder Volkslied einzuüben, oder c) die vorgekommenen geographischen Notizen zu einer ordentlichen geograph. Lektion zu erweitern, oder d) berührte Naturkörper (Kameel, Datteln ꝛc.) und Naturvorgänge (Nilüberschwemmung ꝛc.) näher zu betrachten, oder e) ethnographische Verhältnisse (Nomadenleben, Sclaverei, Zollpächter ꝛc.) genauer kennen zu lehren, oder f) einen vorgekommenen

Als Kern und Spitze des 2. Lehraktes — und unterrichtlich seine einzige Aufgabe bildend — ist die vorhin zurückgeschobene Klarstellung des religiös-ethischen Hauptgedankens anzusehen, der bei dieser Geschichte hervorgehoben und in einem Spruche oder Liederverse fixirt werden soll. Da, wie bemerkt, die andern Associationen und Combinationen entweder innerhalb der Erzählung oder in den Lehrstunden anderer Fächer vorzunehmen sind, so bleibt für den 2. Lehrakt nur diese Eine Haupt-Association übrig. Sie geschieht in der Form der Besprechung.

Ueber das Wie ist oben das Nöthige gesagt. Das Wann bedarf jedoch noch einer genaueren Feststellung. Diese Besprechung kann nämlich entweder selbständig vorgenommen werden — sei es am Schluß der Erzählstunde, oder in der nächstfolgenden Religionsstunde — oder sie kann sich ebenfalls mit einer andern Lehroperation verbinden, nämlich mit der später vorzunehmenden abfragenden Repetition (der Hauptthatsachen) der Geschichte. Was das beste ist, muß der Lehrer nach Zeit und Umständen entscheiden. Wenn wirklich ein abfragendes Repetiren vorgenommen wird, so dürfte in der Regel hier der geeignetste Ort sein. In diesen Fällen würde dann aus der so reichen 2. (und 3.) Apperceptionsstufe gar nichts mehr als selbständige Lehroperation auftreten.

Der 4. Akt hat es (im bibl. Geschichtsunterricht) stets nur mit der Prüfung und Anwendung des ethischen Hauptgedankens zu thun. Alles Uebrige, wie interessant und wichtig es sein mag, bleibt nun außer Betracht; denn die Behandlung einer Lektion muß immer eine pyramidale Gestalt erhalten, d. i. von der breiten Anschauungsgrundlage, durch die mancherlei kurz besorgten associirenden und combinatorischen Vorstellungsverknüpfungen hindurch, zu Einer begrifflichen Spitze emporstreben. Ueber das Wann dieses Lehraktes kann erst weiter unten das Genauere gesagt werden.

Es ist jetzt noch darzulegen, wie die 3 (resp. 4) Lehrakte sich zu den anderwärts von mir geforderten 3 Lehr- und Lernstadien — A. anschauliches Verstehen, B. sicheres Einprägen, C. denkendes Wiedergeben — verhalten.

Dies läßt sich in der Form eines Schemas schnell ausführen. Voraus ein paar erläuternde Worte — mit Rücksicht auf solche Leser, welchen der genaue Sinn dieser übergeordneten Dreitheilung der Lehroperationen einer Lektion noch nicht geläufig sein sollte.

Die vorbesprochenen 4 unterrichtlichen Operationen, die wir Lehrakte nannten, haben allesammt das gemeinsam, daß ihr letztes Ziel das Erkennen (oder Verstehen) ist. Wiederum treten sie aber auch in zwei deutlich geschiedene Gruppen auseinander, indem die ersten drei Akte das auffassende Erkennen im Auge haben, während der Schlußakt das ausführende (praktische) Erkennen üben will, wobei dann zugleich geprüft werden soll, ob die ersten drei Akte wirklich gelungen sind.

Gegenstand (Zelt, Tempel) zeichnen und endlich g) irgend Etwas berechnen zu lassen. — Die unterrichtlichen Zwecke und Nebenvortheile der Associationen und Combinationen — gleichviel ob sie innerhalb der Religionsstunde oder in benachbarten Lehrstunden der anderen Fächer vollzogen werden — sind oben genügend nachgewiesen. Wie groß nun auch dieser Gewinn für die Intelligenz ist, so darf man doch nicht lediglich daran denken. Eben so groß, aber viel wichtiger ist der Gewinn in erziehlicher Hinsicht, denn das vielseitige Verknüpfen, Verweben und Concentriren der Vorstellungen — natürlich um einen Kern von ethischen Gedanken und Gefühlen im Mittelpunkte — bildet auch die nothwendige Vorbedingung einer festen Gesinnung und eines geschlossenen Charakters. (Vgl. „die unterrichtliche Verbindung der Lehrstoffe," Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 und 5.)

Zur Durcharbeitung des Lehrstoffes gehört aber noch mehr als das, was diese 4 Akte nennen. Denn wie allbekannt, darf ein Lehrer sich nicht damit begnügen, das Lehrmaterial anschaulich vorgeführt und zum begrifflichen Verständniß gebracht zu haben, sondern er muß das Angeschaute und Verstandene auch einprägen und zwar so, daß es ein stets disponibles Eigenthum des Schülers wird. Somit gesellt sich zu jenen 4 Lehrakten noch eine andere, neue unterrichtliche Operation: das Einprägen oder Einüben. Es fragt sich nun, 1. wann dieses Einprägen geschehen und 2. wie es ausgeführt werden soll.

Das Wann ergibt sich sofort, wenn man auf das blickt, was der (4.) Schlußakt bezweckt und demgemäß voraussetzen muß. Denn wenn derselbe das erlangte Verständniß anwenden will, so liegt darin zugleich die Prüfung, ob die ersten 3 Akte wirklich ihr Ziel erreicht haben — und das heißt dann auch: ob das Gelernte sicher eingeprägt sei. Diese neue Lehroperation, das Einprägen, muß somit vor dem Schlußakte vorgenommen werden.

Es handelt sich nun noch um das Wie. Allgemein ausgedrückt, kann die Antwort nur lauten: durch Wiederholen, gleichviel ob es ein Wissen oder Können betrifft. Es gibt aber mehrere Arten der Wiederholung.

Obenan steht das sog. „immanente" Repetiren, d. i. dasjenige, welches in gewissen Lehrfächern, vermöge ihrer eigenthümlichen Natur, durch die folgenden Lektionen sich gleichsam von selbst vollzieht — so namentlich im Rechnen, Zeichnen, Singen und Schönschreiben, indem hier bekanntlich beim Fortschreiten das früher Gelernte stets wieder mitgeübt wird. Beim Rechnen z. B. ist das Subtrahiren ein umgekehrtes Addiren; im Multipliciren kommt auch das Addiren mit vor, und im Dividiren wiederholen sich all drei vorhergegangenen Operationen: Multipliciren, Addiren und Subtrahiren. Aehnlich im weiteren Verfolg des Rechnens. — Neben diesen Lehrfächern stehen aber andere, insbesondere die sachunterrichtlichen Gebiete (Natur, Menschenleben, Religion), welchen der Vortheil des „immanenten" Repetirens abgeht, weil sie inhaltreicher sind und deshalb jede Lektion viele neue und mannichfaltige Anschauungen vorführt. Hier muß die Lehrkunst nachhelfen, sich eine Art Ersatz schaffen, nämlich dadurch, daß sie um so fleißiger auf associirendes und combinirendes Verknüpfen der Vorstellungen — insbesondere auch der neuen mit früher gelernten — bedacht ist. Dieses Verknüpfen kann insofern ebenfalls ein „immanentes" Einprägen heißen, als es ohnehin, nämlich behufs des Denkens, geschehen muß, aber dabei zugleich von selbst dem Gedenken (Behalten) dient und zwar in zwiefacher Weise. Einmal durch das Verknüpfen an sich, weil verbundene Vorstellungen sich gegenseitig ins Gedenken emporziehen können; und sodann durch die Anknüpfung neuer Vorstellungen an alte, weil die letzteren dabei repetirt werden. Zu dieser schätzbarsten Form des Einprägens, die dem Denken und zugleich dem Gedächtniß dient, gehört auch noch dies, daß das absichtliche, sog. gedächtnißmäßige Wiederholen möglichst sinnig, denkend d. i. an der Hand wohlüberlegter und darum zum Ueberlegen nöthigender Fragen geschieht. (Vgl. das „Enchiridion der bibl. Geschichte" und die methodische Anweisung zu demselben.)

Wie viel nun auch durch die beiden Formen der „immanenten" Repetition — die natürlich gegebene und die kunstmäßige — für das Einprägen geleistet werden mag, so bleibt doch nichts desto weniger bei den inhaltreichern Fächern (Naturkunde, Geschichte sammt Geographie, Religion und belletristisches Lesebuch) geboten, jedem neugelernten Pensum auch eine besondere, gedächtnißmäßige Wiederholungsübung zu widmen. Sie mag zunächst in der Form des repetirenden

Abfragens geschehen, wobei jedoch, wenigstens auf der Oberstufe, nur die Hauptthatsachen zu berücksichtigen sind und zwar möglichst sinnig, denkend, gruppirend. (Hierher verlegt man auch am besten die mehrerwähnte Gruppirung des Stoffes in kleinere Abschnitte.) Es gibt indessen auch noch eine zweite merkenswerthe Form des gedächtnißmäßigen Wiederholens, nämlich das Lesen der betreffenden Lektion — zuerst in der Schule, dann zu Hause. Wie sehr es sich empfiehlt, auch dieses Einprägungsmittel fleißig zu benutzen, kann insbesondere eine Ueberlegung zeigen, die von der Natur der Sprache und von der Bedeutung der Sprachbildung hergenommen ist. (Vgl. „Grundlinien ꝛc." S. 39 ff.) Wer nämlich die sprachliche Schulung nur in den sog. Sprachstunden erzielen will, dem entgeht gerade derjenige Bestandtheil der Sprachbildung, der ihr werthvollster ist, — ich meine die Unterstützung, welche der Sprachunterricht durch den Sachunterricht erhalten kann, wenn derselbe richtig ertheilt wird. Dazu gehört nun, daß für die 3 sachunterrichtlichen Gebiete solche Lehrbücher vorhanden sind, welche den betreffenden Stoff so ausführlich-anschaulich darstellen, wie es eine genaue Wiederholung wünschen muß. Wenn dann diese Lektionen tüchtig eingelesen werden, so dient dieses Lesen, obwohl es zunächst zur Einprägung der Sachkenntnisse geschieht, doch zugleich in vorzüglicher Weise der Sprachbildung.

Summa: Die ersten 3 Lehrakte, welche das auffassende Erkennen im Auge haben, vereinigen sich bei mir unter den Begriff: **erstes Lernstadium.**

Die aparten Einprägungsübungen (Abfragen und Lesen), welche zwischen das erste Lernstadium und den Schlußakt sich einschieben, nenne ich zusammen: **zweites Lernstadium.**

Die Schlußoperation, welche ich **drittes Lernstadium** heiße, nimmt bei mir eine erweiterte Gestalt an, indem dieselbe noch mehr enthält, als was wir bisher „Anwendung" genannt haben. Auch hier muß nämlich wieder darauf gesehen werden, daß zwischen dem sachlichen und dem sprachlichen Lernen ein wechselseitiger Dienst in Gang komme. Es geschieht dies in zwiefacher Weise. Einmal so, daß zunächst ein „denkendes Reproduciren" der Lektion, etwa an der Hand fixirter Fragen, mündlich oder schriftlich — vorgenommen wird, worin der Schwerpunkt der sprachlichen Prüfung liegt. Zum Andern dadurch, daß in gewissen, passenden Fällen an die Stelle der schlichten Anwendungsübung, die bekanntlich eine Art „Produktion" ist, eine sachlich-sprachliche Produktion in der Form eines selbständigen Aufsatzes auftritt. Natürlich darf diese letztere Aufgabe nur den befähigteren Schülern der Oberstufe zugemuthet werden.

Uebersicht der 3 Lernstadien und ihrer Lehrakte.

I. Lernstadium = anschauliches **Verstehen:**

1. Akt: klares Anschauen — durch Vorzeigen, oder Erzählen. Einzurechnen, obwohl begrifflich zum 2. Akte gehörend:
   a) die einleitende Anknüpfung an die Erfahrung des Schülers;
   b) diejenigen Associationen und Combinationen, welche sich in die Erzählung (oder Beschreibung) einflechten lassen.
2. (u. 3.) Akt: Entwickelung des Hauptgedankens (Begriffes, Lehrsatzes ꝛc.) — auf dem Wege der Besprechung. [Geschieht event. — in der Regel — mit der frageweisen Repetition im II. Lernstadium.]

II. Lernstadium = sicheres **Einprägen**:

a) kurz — durch fragweises Wiederholen der Hauptsachen;
b) genauer — durch Lesen der betreff. Lektion (Geschichte, Beschreibung, Gedicht ꝛc.) Das Lesen fällt natürlich beim Rechnen, Zeichnen ꝛc. aus.

Bei Gedichten ꝛc.: schließlich wörtliches Memoriren.

III. Lernstadium = denkende **Reproduktion** u. **Produktion**:

a) Reproduktion — nach freien oder fixirten Fragen, mündlich oder schriftlich. Bei Gedichten ꝛc.: wörtliche Recitation.
b) Produktion:
   α) einfach — (der 4. Lehrakt): nach freien oder fixirten Anwendungsfragen (z. B. Rechenaufgaben, physikal. Fragen), — zuweilen mit technischer Uebung verbunden (Kartenzeichnen, Anfertigung phys. Werkzeuge).
   β) sachlich-sprachlich — Beantwortung einer umfassenden Frage (Thema) in Form eines freien Aufsatzes.

6.

In dem Ziller'schen Seminar zu Leipzig werden die Seminaristen angewiesen und angeleitet, ihre Lehrpräparationen (in jedem Fache) streng nach den 4 Apperceptionsstufen einzurichten und demgemäß auch bei der praktischen Ausführung in der Uebungsschule zu verfahren. (Irre ich nicht, so gilt im Stoy'schen Seminar zu Jena im Wesentlichen dieselbe Regel.) Eins ist mir dabei bis jetzt nicht deutlich sehbar geworden, da weder das Leipziger „Seminarbuch," noch das „Jahrbuch" (des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik) solche Lehrpräparationen mitgetheilt hat. Ich meine, wie weit auch die von mir im Interesse der Sprachbildung betonten Ergänzungen in der dortigen Seminarschule in Uebung sind — insbesondere das einprägende Lesen (im II. Lernstadium) und die ausführliche **Reproduktion** (im III. Lernstadium). In der Besprechung meiner „Grundlinien" hat Ziller diesen Punkt nicht berührt.

Wie die Leipziger Seminaristen gelegentlich erzählen, pflegt ihnen jene exakte Form der Präparation anfänglich äußerst unbequem zu sitzen und viel Kopfbrechens zu verursachen. Sehr erklärlich. Einmal existirt in der ganzen Welt kein pädagogisches Buch, welches eine genaue Anweisung dazu gäbe, oder auch nur in der Weise, wie der Anfänger es wünschen muß, in den Begriff der Sache einführte. Zillers „specielle Unterrichtslehre" ist noch nicht erschienen; seine allgemeine Unterrichtslehre („Grundlegung" ꝛc.) setzt jenes Verständniß voraus. Die Lehrbücher der Logik und Psychologie, wie wir sie dermalen besitzen, lassen den Sucher im Stich. Wo soll er nun finden, was er bedarf? — Sodann fühlen sich die Seminaristen auch wohl manchmal von dem Gedanken gedrückt, daß sie von der so beschwerlichen Kunst, den Lehrstoff bildend durchzuarbeiten, später doch wenig Gebrauch machen können — besonders in den höhern Schulen. Dort heißt es bekanntlich für den neu eintretenden Lehrer: hier sind die Schüler — und hier ist der Lehrplan! wonach im Laufe des Jahres so und so viel Lehrmaterial eingelernt sein muß, — ein Quantum, welches in der Regel von solcher Massenhaftigkeit ist, daß der Lehrer an eine schulgerechte Durcharbeitung nicht denken kann, wenn er auch Lust und Geschick dazu hätte. Da steht sich also eigentlich derjenige am besten, welcher kein geschärftes pädagogisches

Gewissen mitbringt. Wann wird das einmal anders werden? — Doch das bei Seite! Diejenigen Schüler Zillers, welche in seiner Schule aushalten, gewinnen allmälig die Ueberzeugung, daß sie das nicht zu bereuen brauchen, indem ihnen merkbar wird, daß insbesondere auch diese strenge Form der Präparation und die ihr zu Seite gehende strenge Kritik es sind, denen sie die Klärung des pädagogischen Blickes und die Fortschritte im Lehrgeschick zu verdanken haben.

Zur Bezeichnung der 4 Lehrstufen sind im Leipziger Seminar die Herbartischen Ausdrücke: „Klarheit", „Association", „System", „Methode", im Gebrauch. Wer diese Namen zum ersten Male hört, dem klingen sie ohne Zweifel fast wie Räthsel. Herbart hat auch wenig zu ihrer Erläuterung gesagt — an der Stelle, wo sie in seiner Pädagogik besprochen werden (Allg. Pädagogik, S. 49) — alles in allem 2 Seiten. Wer dieselben mit Bedacht durchliest, mag allerdings ahnen, daß hier von bedeutsamen Dingen die Rede ist, aber er wird schwerlich so weit in diese 4 Begriffe eindringen, um sie auf seinen Unterricht anwenden zu können.

Auch Zillers allgemeine Unterrichtslehre — unstreitig das instruktivste Werk, welches die pädagogische Litteratur über das Wesen und die Bedingungen eines allseitig bildenden und erziehenden Unterrichts derzeit besitzt — gibt dem Anfänger über die Bedeutung jener hieroglyphischen Namen wenig Aufschluß, obwohl dieselben häufig gebraucht werden. Das Verständniß wird eben vorausgesetzt. Mit Fleiß habe ich daher in der vorliegenden Abhandlung den Sinn der 4 Apperceptionsstufen an einer engbegrenzten Stelle, an den Klassenbegriffen, deutlich zu machen versucht und dabei wiederum mit Fleiß nur schlichte, allbekannte deutsche Ausdrücke gebraucht. Ist mir dieser Versuch so weit gelungen, daß Einer daraus eine klare Anschauung der betreffend n psychologischen und unterrichtlichen Vorgänge gewinnen kann, so wird er sich jetzt in der Herbartischen und Zillerschen Redeweise unschwer zurechtfinden. Allerdings hat Herbart bei seinen Namen vornehmlich ihre weitergreifende Bedeutung im Sinne gehabt. Er war sich wohl bewußt, warum er so und nicht anders sich ausdrückte. Dieser weiterschauende Sinn ist oben ebenfalls zur Sprache gekommen. Wir haben gesehen, daß die 3 resp. 4 Lehrakte auch auf die Lektionen mit reichem, mannigfaltigem Anschauungsmaterial sich anwenden lassen. Sodann ist darauf hingewiesen, daß diese Erkenntnißgrade im Großen auch in unserer bekannten Eintheilung des Volksschulcursus in Unter-, Mittel- und Oberstufe hervortreten, und zuletzt in noch größerer Dimension in jenen Abstufungen, die wir Jugend-, Jünglings- und Mannesalter nennen, wiederkehren.

Sehen wir zum Schluß in aller Kürze wie Herbart seine 4 Namen gemeint hat. (Die von mir gebrauchten deutschen Ausdrücke, die ich in der Volksschulpädagogik auch gern beibehalten möchte, sind daneben gestellt.)

1. **Klarheit** = (Anschauung): klares Auffassen der concreten Objecte in allen ihren Theilen und Merkmalen ist hier die Aufgabe.

2. **Association** = (Vergleichung): über das Anschauen hinaus vollzieht sich der nächste Fortschritt des Denkens durch Associiren (und Combiniren) der Vorstellungen.

3. **System** = (Zusammenfassung): durch die Begriffe werden die Anschauungen geordnet, an ihren rechten Ort gestellt; und aus den Begriffen er-

baut sich das System. („Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System".)

4. **Methode** = (Anwendung): wenn das Denken (in einem kleinen oder großen Kreise) bis zu diesem Punkte vorgedrungen ist, so weiß und übersieht es auch den Weg — die Methode — alles Forschens, vorwärts und rückwärts. Oder wie Herbart sagt: „Der letzte Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System; producirt neue Glieder desselben und wacht über die Consequenz in seiner Anwendung. — Viele brauchen das Wort, die von der Sache nichts wissen."

„Ei", mag vielleicht mancher Leser hier am Schlusse ausrufen, „wenn alles das, was droben entwickelt worden ist, zur rechten Durcharbeitung eines Pensums gehört — wie soll ich da mit den Stoffmassen meines Lehrplans zurecht kommen?" — Guter Freund! diesen Knoten zu lösen, den Tradition, Unwissenheit und Prahlsucht geschürzt haben, gehörte nicht zu meiner Aufgabe. Was mir oblag, war lediglich — die **Wahrheit** zu sagen. Wollen wir zu einem fruchtbaren d. i. zugleich fröhlichen Lehren und Lernen gelangen, so müssen wir den Weg gehen, den sie anräth, und nicht davon weichen, weder zur Rechten, noch zur Linken; denn „nur die Wahrheit kann uns frei machen."

B. D.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

General-Conferenz der bergischen ev. Lehrer

(gehalten am 7. October 1876 zu Lüttringhausen).

Die Leser des Ev. Schulblattes wollen mir gestatten, den Gang und die Verhandlungen der heutigen Conferenz in einfacher Weise zu zeichnen und vorzuführen. Es geschieht im Auftrage der Conferenz.

Die Verhandlungen wurden mit dem Gesange eröffnet: In allen meinen Thaten ꝛc. — Unter den Arbeiten, die der Conferenz vorlagen, wurde als erste „eine Unterrichtsstunde" (mit Kindern) gewünscht. Herr Hauptlehrer Neuhaus aus Remscheid führte dieselbe mit Kindern aus der Lüttringhauser Schule vor und behandelte das Gebot: Du sollst nicht stehlen! — auf Grund der Auslegung des kleinen luth. Katechismus. Der Gang war folgender:

„Die luth. Erklärung enthält bezüglich fremden Eigenthums ein Verbot und ein Gebot. Wie erwirbt man rechtmäßiges und unrechtmäßiges Eigenthum? Ersteres geschieht durch Arbeit, Erbe, Schenkung, Kauf; das Letztere durch Diebstahl, Betrug, Verhehlung, schlechte Arbeit. —

Zur Erwerbung unrechtmäßigen Eigenthums verleiten die Laster des Müßiggangs, der Verschwendung, des Geizes, der Selbstsucht. Die Erwerbung rechtmäßigen Eigenthums bedingt: Gebet, Fleiß, Sparsamkeit, Gerechtigkeit. Jener Weg führt in Verachtung, ins Gefängniß, bringt böses Gewissen und Unseligkeit; dieser gibt Achtung und Liebe, Freiheit, Frieden und Seligkeit. Besonders wurde auch noch auf die Treue im Kleinen hingewiesen. — Vorstehende Wahrheiten wurden nicht nur erklärt und entwickelt, sondern unter steter Benutzung wohlgewählter Beispiele aus der heiligen Geschichte und dem praktischen Leben, so wie unter Anwendung von Spruch und Kirchenlied zur innern Anschauung und zu geistigem Leben gebracht. — Die Stunde schloß mit dem Gesange:

Sing, bet' und geh' auf Gottes Wegen,
Verricht das Deine nur getreu! —

Obschon der Unterricht weit über eine Stunde dauerte, so folgte man doch allerseits dem Gange desselben mit großem, steigendem Interesse. Eine gewisse Weihe der Stunde war nicht zu verkennen. —

Die Conferenz verzichtete auf eine Discussion, aber nicht darauf, dem wackern Collegen so wohl aus der Mitte der Versammlung, als auch durch den Präses derselben freudigen, wohlverdienten Dank für die ausgezeichnete Durchführung „der Unterrichtsstunde" auszusprechen.

Nach Verlesung und Annahme des Protokolls von 1875 wurde die weitere Tagesordnung festgestellt. Folgende:

1) Die historische Entwicklung des Erziehungsideals — seit der Reformationszeit. (Referent Herr Dörpfeld aus Barmen.)
2) Ueber Simultanschulen. — (Referent Herr Schumacher aus Solingen.)

Wegen Mangel an Zeit konnten nicht zur Verhandlung kommen:

1) Der orthographische Unterricht in der Volksschule. (Referent Herr Birkenbach.
2) Der deutsche Aufsatz in der Volksschule. (Referent Herr Bräker.)
3) Unsere derzeitigen Lesebücher sind für den heutigen Unterricht unbrauchbar. (Referent Herr Lambeck.)
4) Einige Hauptgrundsätze des Zeichenunterrichtes. (Referent Herr Dörpfeld.)

Die Zahl der anwesenden Lehrer war von fünfzig auf achtzig gestiegen; im Verlauf stieg sie auf 100. Vor ihnen nahm der Referent, Herr Dörpfeld, das Wort zu seinem freien Vortrage. Hoffentlich vermittelt nachfolgende Skizze des Vortrags den Lehrern die Ueberzeugung von dem ausgezeichneten Werthe und der hohen Bedeutung desselben.

„Erziehungsideal bedeutet hier Erziehungsziel. Darüber muß die Pädagogik zunächst ins Klare zu kommen suchen. Erst dann, wenn das Ziel feststeht, kann von den Wegen und Mitteln die Rede sein. — Das Thema fordert eine Betrachtung historischer Art: sie muß demnach einen Blick darauf werfen, wie in frühern Zeiten über das Erziehungsziel gedacht wurde und wie der Begriff desselben sich allmälig entwickelt, geklärt und vertieft hat. Immer aber mit

besonderer Beziehung auf die Volksschule, d. h. im Blick darauf, was und wie viel ihr aus der gesammten Erziehungsaufgabe zugewiesen wurde. —

In der Entwicklung des Erziehungszieles seit der Reformationszeit — so führt nunmehr der Referent aus — lassen sich drei Hauptperioden unterscheiden:

1) von der Reformation bis Commius;

2) von da bis Pestalozzi;

3) von Pestalozzi bis zur Gegenwart.

Sucht man nun das, was in diesen Perioden über das Erziehungsziel gedacht wurde, auf einen kurzen Ausdruck zu bringen, aber so, daß dieser Ausdruck auch das bezeichnet, was man der Schule zuwies resp. von ihr erwartete, so mögen etwa folgende Losungen, annähernd das Richtige treffen.

Die Losung der 1. Periode lautete auf „Kenntnisse und Fertigkeiten." Bekanntlich war aber nicht nur ein geringes Maß an Wissen und Können gemeint, sondern der Lehrplan umfaßt auch nur wenige Fächer, — nämlich: Religionsunterricht und zwar in der Form des Katechismuslernens, ein wenig Kirchengesang, Lesen, Schreiben und jeweilig auch etwas Rechnen. Was den Schulen dieser Periode gebrach und nothwendig gebrechen mußte, geht uns hier nicht weiter an; was uns angeht ist dies: in wiefern der Begriff des Zieles mangelhaft war. Dieser Mangel gibt sich in der genannten Losung deutlich kund: sie faßt das, was durch den Unterricht erworben werden soll, nur als eine Summe auf, als eine Mehrheit von isolirt neben einanderstehenden Wissensstücken. Es fehlt somit der Blick dafür, daß der Kenntnißerwerb eine Einheit, etwas Ganzes bilden muß. Ueberdies ist allein von Kenntnißerwerb die Rede, während die Schule doch auch an die Erziehung denken soll. Der letztere Mangel darf indessen nicht so gedeutet werden, als ob der damaligen Zeit an der Erziehung wenig gelegen gewesen sei; vielleicht legte man ihr eben so viel Werth bei als heut zu Tage, nur wies man diese Aufgabe vorwiegend der Familie zu. —

In der 2. Periode kam allmälig das Losungswort „Bildung" in Gebrauch. Hier zeigt sich, daß das pädagogische Denken bereits dahin gelangt war, den Unterrichtserwerb als eine Einheit und damit zugleich die Methodik tiefer zu erfassen. Es sind auch, wovon weiter die Rede sein wird, tiefgreifende didaktische Wahrheiten gefunden worden; allein zu der Erkenntniß, daß die verschiedenen Lehrfächer nicht isolirt, sondern in planmäßiger Verbindung behandelt werden müssen, ist man damals doch noch nicht vorgedrungen. Ueberdies leidet das Losungswort „Bildung" an der Einseitigkeit, daß es nur den intellektuellen Culturbestandtheil der Erziehung ausdrücklich nennt, während der andere Bestandtheil, die Gesinnungspflege, nur stillschweigend mitgedacht, aber nicht mitgesagt ist. —

In der 3. Periode, in die wir seit Pestalozzi eingetreten sind, bringen die bahnbrechenden Stimmen dahin, die Aufgaben der Erziehung zusammenzufassen in den Ausdruck: „Hebung (Kräftigung und Veredlung) der gesammten geistigen Thätigkeit, der ganzen Persönlichkeit" — der Intelligenz, des Gemüths und der Gesinnung. —

Wie weit diese Losung — die theils auf Pestalozzi, theils auf Herbart zurückzuführen ist — über jene beiden andern hinausgreift und was für schwerwiegende neue Anforderungen damit an die Erziehungsarbeit und speciell an die

Schule geſtellt ſind, läßt ſich freilich aus dem bloßen Wortlaut nicht erkennen. Einiges davon wird das Nachfolgende zu zeigen verſuchen.

Jede dieſer drei Perioden läßt ſich auch durch eigenthümliche ſpecielle pädagogiſche Wahrheiten charakteriſiren.

Referent hob aus jeder Periode deren drei heraus, diejenigen, welche mit dem Loſungsworte am nächſten zuſammenhingen; Wahrheiten, theils methodiſche, theils allgemein didaktiſcher Art. (Selbſtredend muß ſich dies Referat damit begnügen, die Ausführungen des Redners in kurze Dikta zuſammenzupreſſen.)

1. Periode.

a) Nicht für die Schule, ſondern für das Leben muß gelehrt und gelernt werden.

b) Nicht bloß Kenntniſſe, ſondern auch Fertigkeiten d. h. das Anwenden-können des Wiſſens.

c) Nicht lockeres, unfeſtes, ſondern ſicheres, ſtets disponibles Wiſſen.

Wie man ſieht, ſind dies Wahrheiten von altem Datum. Jene Periode hat ſie nicht entdeckt, ſondern geerbt und ſich dann an ihrer Ausführung verſucht. Sie behalten auch Geltung für alle höhern Stufen des pädagogiſchen Strebens; aber auch das iſt wahr, daß ſie nur in Verbindung mit andern, höhern Wahrheiten recht und voll ausgeführt werden können. Für die 1. Periode ſind ſie jedoch deshalb charakteriſtiſch, weil ſie dem Wortlaute nach auf dem Boden ihres Loſungswortes ſtehen.

2. Periode.

a) Nicht zunächſt Worte, ſondern Sachen. (Commius, — vor ihm auch Bacco und Ratich.)

b) Nicht zunächſt Abſtraktionen, ſondern Anſchauungen. (Commius, — früher Baco, Ratich, — ſpäter Rouſſeau, die Philanthropen und beſonders Peſtalozzi.)

c) Nicht bloß material, ſondern auch formale Bildung. (Insbeſondere Leſſing, dann Rouſſeau und die Philanthropen, ſpäter Peſtalozzi und ſeiner Schule.)

Bekanntlich ſind dieſe ſo neuen, wie fruchtbaren Wahrheiten in der 2. Periode doch nur dürftig zur Ausführung gekommen, beſonders in der Volksſchule. Am meiſten bei v. Rochow und ſeiner Schule. (Wilberg.)

3. Periode.

a) Erziehung zur Selbſtthätigkeit — im Dienſte des Wahren, Schönen und Guten. (Insbeſondere Peſtalozzi, — ſpäter namentlich Dieſterweg u. A.)

„Selbſtthätigkeit" will ſagen: der Zögling ſoll lernen nicht durch äußern Zwang getrieben oder durch äußere Reizmittel gelockt, ſondern aus Intereſſe an der Sache und an der Arbeit. —

b) Erziehung aus der Idee des Lebens — für das Leben. (Graſer.)

„Aus der Idee des Lebens" will neben andern auch das ſagen, daß die Lehrfächer ein einheitliches, organiſches Ganzes bilden müſſen, wie das Leben und der Geiſt organiſche Ganze ſind.

c) Hebung (Kräftigung und Veredlung) der geſammten geiſtigen Thätigkeit. (Herbart, — Waitz, Ziller, Stoy u. A.)

Mit dieſer letztern Formel, die zugleich als die Loſung der ganzen 3.

Periode gelten kann, sollen zunächst die sämmtlichen vorgenannten Wahrheiten anerkannt und bekräftigt sein. Sodann fordert sie neben einer Vertiefung der sog. „formalen" Bildung (Lessing) auch eine ernstlichere und planmäßigere Gesinnungspflege. Herbart hat überhaupt eine dreifache Einheit im Auge: enger Anschluß des Unterrichts an die eigene Erfahrung des Zöglings, einheitlicher Zusammenschluß der verschiedenen Lehrfächer, Einheit von Unterricht und Erziehung.

Referent hob schließlich hervor, daß es eine nützliche Ergänzung der vorstehenden Betrachtung sein würde, wenn man eine Nachfrage anstelle, wie weit die genannten 9 Wahrheiten in die herrschende pädagogische Theorie Aufnahme gefunden haben und in der Lehr- und Erziehungspraxis in Uebung sind. Das müsse aber einem spätern Vortrage vorbehalten bleiben. —

Während des Vortrages hatte lautlose Stille geherrscht, nach Schluß desselben gab die Conferenz in Einmüthigkeit durch Bravorufen und Aufstehen zu erkennen, wie tief der Eindruck war, den der Vortrag gemacht. — Woran lag das? Lag es etwa an der Meisterschaft, mit welcher der Referent die Theorie und die Geschichte der Pädagogik beherrschte? Oder lag es daran, daß die Lehrer durch den Vortrag von Anfang bis zum Schluß durch pädagogische Wahrheiten gefesselt wurden, die dem Einzelnen bekannt sein mußten?

„Nicht für die Schule, für das Leben!"

„Nicht bloß materiale, auch formale Bildung!"

„Erziehung zur Selbstthätigkeit!" —

Man könnte die Wahrheiten alle nennen, — der Klang derselben war ein so bekannter und doch ein so neuer, ein so anregender, ein so ganz anderer: Lag es daran? Oder daran, daß der Referent mit diesen Wahrheiten — unausgesprochen zwar und doch in entschiedenster Weise — die Schularbeit daheim in Kritik nahm? Wie weit — solche Fragen mußten kommen — sind wir denn in der praktischen Arbeit vorgeschritten? Sollten wir wirklich eine Höhe erstiegen haben, von der aus die vorgeführten pädagogischen Wahrheiten für uns durchweg nur historisches Interesse hätten? Lag es daran? Antwort: Es lag an Allem; — an der dem Referenten eigenthümlichen logischen Klarheit und Sicherheit, — an der Vorführung gerade dieser Wahrheiten, deren Klang so alt und doch so neu; an der Erregung, die hervorgerufen werden mußte, wenn der Einzelne seine tägliche Schularbeit in Selbstgericht nahm.

Die Debatte bewegte sich auf diesem Gebiete. Der Eine betonte die Wichtigkeit des Studiums der historischen Entwicklung unserer Schuldisciplinen; der Zweite griff einzelne Wahrheiten heraus, um ein grelles Licht auf derzeitige Schulbestrebungen fallen zu lassen; ein Dritter gab der Ueberzeugung unverholen Ausdruck, daß seine praktische Schularbeit vor diesen Wahrheiten zu Schanden werde; ein Vierter sprach aus — gewiß im Namen Vieler —, daß die Conf. durch den Vortrag Anregung empfangen habe, an der sie — will's Gott! — noch lange zehren werde! —

Der dritte Vortrag — Referent Herr Schumacher — führte das Thema „Simultanschulen" vor. —

Folgende Hauptgrundsätze kamen zur Beleuchtung:

Zu 1.

a) Confessionelle Eintracht, confessioneller Friede soll in allen Schulen gepflegt werden; das Gesetz will es. —

b) In evangelischen, in katholischen, in paritätischen Volksschulen muß derselbe confessionelle religiöse Unterricht mit Einschluß der Reformations- und Kirchengeschichte ertheilt werden. Die Simultanschule ist Angesichts der von ihr zu lösenden Aufgabe eben so confessionell wie die andern Schulen. Warum sie, die erstere, also einrichten? —

c) Warum sollen die Kinder es wöchentlich viermal sehen und erleben, daß die Religion sie auseinanderreißt, sie nicht auf einer Schulbank sitzen läßt?

Zu 2: Wer interessirt sich heute besonders für Einrichtung von Simultanschulen?

Folgende Hauptsätze:

a) Simultanschulen können dem Staate in seinem heutigen Kampfe mit Rom nicht helfen. Der patriotische Unterricht leidet
1) wegen seines gehaltlosen, zweizüngigen geschichtlichen Unterrichtes,
2) wegen des Umstandes, daß ja auch in paritätischen Schulen der confessionell religiöse Unterricht in Händen der Confessionslehrer bleibt.

b) Simultanschulen können nicht das Endziel der kirchlich Liberalen sein: die religiösen Gegensätze werden in diesen
1) nur einander näher gerückt,
2) verschärft. (Schiedlich, dann friedlich.)

c) „Die Juden werden ihre Agitationen erst dann lassen, wenn ihre Kinder allen andern gleich und ebenbürtig sind und Nichts mehr an den Unterschied der Religion erinnert.

Zu 3: Warum kann der Referent als Lehrer sich durchaus nicht mit Simultanschulen befreunden?

a) Von seinen Verhältnissen ausgehend, führt Referent zunächst aus, daß er dem jeweiligen Stadtrath das Recht absprechen müsse, bestehende, auch mit der Gemeindebehörde abgeschlossene, Berufsurkunden einseitig aufzuheben. Dem Referenten würde event. folgendes genommen:

Berufsurkunde § 1: „Sie sind verpflichtet, als christl. evangelischer Lehrer auf dem Grunde des Wortes Gottes und der Bekenntnisse der evang. Kirche zu stehen und zu bleiben und in diesem Geiste allen ihnen überwiesenen Kindern ein treuer und gewissenhafter Lehrer zu sein."

§ 4. „Sie übernehmen die Leitung und Aufsicht der ganzen Schule mit sämmtlichen Klassen und somit die Sorge für das Gedeihen derselben."

b) Die Simultanschule stellt Forderungen an die Lehrer, die diese schwerlich gewissenhaft durchführen können, denn sämmtliche Lehrer sind durch den Staat confessionell, nicht simultan, vorgebildet worden.

c) Die paritätische Schule zerreißt die Einheit zwischen Lehrer und Schüler.

d) Desgleichen zwischen den Lehrern derselben Schule. — (Sollte das confessionell und politisch uneinige Lehrerpersonal an einer mehrklassigen Schule besser geeignet sein, die erziehlichten und unterrichtlichen Ziele der Anstalt zu erreichen, als das einige Personal! — Nimmermehr! —)

e) Es wird auch die Einheit zwischen den Lehrern und der Schulgemeinde aufgehoben.

f) Der Gesang unserer evangelischen Kirchenlieder würde allmälig in den Volksschulen zu Grabe getragen. — —

Auch dieser Vortrag wurde allseitig mit Beifall aufgenommen. Aus der Debatte ist herauszuheben:

1) Gegentheilige Anschauungen kamen nicht zum Ausspruch. (100 Lehrer waren zugegen.)
2) Es wurde betont, daß die evangelischen Lehrer die Kinder bis zum 12. Lebensjahr religiös zu unterrichten und zu erziehen hätten mit Zustimmung des Staates und der Kirche. Die katholische Kirche stehe wesentlich anders. Ein Grund, daß die evangelischen Lehrer dies Vertrauen schätzen und ausbeuten.
3) Der Vortrag fand dadurch eine wesentliche Ergänzung, daß noch hervorgehoben wurde, die Simultanschule zerreiße auch die Einheit zwischen den Lehrobjekten. Die Pädagogik mache einen Rückschritt.

(Graser: „Die Lehrfächer müssen ein einheitliches, organisches Ganzes bilden, wie das Leben und der Geist organische Ganze sind.") — —

Schließlich sei noch bemerkt, daß bei der Mittagstafel in begeisterter Weise Sr. Majestät, unseres Kaisers und Königs gedacht wurde; sodann, daß die nächste Versammlung in Barmen stattfinden soll. Schluß der Conferenz nach 6 Uhr Abends. —

Solingen.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Februar 1877.

Realleseſtücke für 10—12jährige Schüler.

Vorbemerkung. Im Februar-Heft unſeres Schulblattes vom Jahr 1873 (Seite 65 ff.) habe ich zwei im Verlage des Barmer Lehrer-Vereins erſchienene Leſebücher: Barmer Leſebuch I. Theil (für die beiden erſten Schuljahre) und II. Theil (für das 3. und 4. Schuljahr) angezeigt und die Grundſätze mitgetheilt, nach welchen dieſelben angelegt ſind.

Damals glaubte ich die Hoffnung ausſprechen zu dürfen, daß ſchon im Laufe des Jahres der III. Theil (für das 5. und 6. Schuljahr) nachfolgen würde. Dieſe Hoffnung hat ſich nicht erfüllt. Vier Jahre ſind hingegangen, ohne daß das Buch in die Erſcheinung getreten wäre. Hinderniſſe verſchiedener Art haben ſich in den Weg gedrängt. Jetzt läßt ſich indeß beſtimmt annehmen, daß die Hinderniſſe hinweg geräumt ſind und der Zeitpunkt nahe gekommen iſt, wo unſere Schulen um ein nothwendiges Lehrmittel reicher ſein werden.

Für unſere Barmer Schulen zunächſt kann die Sache keinen weitern Aufſchub erleiden, denn die Stufe, für welche das Buch beſtimmt iſt, entbehrt gänzlich eines Lehrmittels für den Real-Unterricht. Die belletriſtiſche Abtheilung des Leſebuchs für die betreffende Schülerſtufe iſt allerdings vorhanden; es fehlt derſelben aber die Ergänzung durch realiſtiſche Leſeſtücke.

Vermuthlich intereſſiren ſich für dieſe Sache auch manche der geehrten auswärtigen Leſer. Für ſie möchte ich bemerken, daß das Realheft vorausſichtlich auch ſeparat käuflich ſein wird. An Leſebüchern (für den deutſchen Unterricht) mangelt es ja allerdings nicht, wohl aber noch ſehr an geeigneten Lehrhülfsmitteln für den Realunterricht. Insbeſondere iſt für die Stufe, von welcher hier die Rede iſt, noch ſehr wenig in der angegebenen Richtung geſorgt. In den Leſebüchern ſelbſt findet man nicht, was man braucht. Weder die Auswahl iſt zweckmäßig angelegt, noch ſind die Lehrſtücke ſelbſt zweckentſprechend abgefaßt. Daß aber kurzgefaßte Leitfäden, wenigſtens für dieſe Stufe, nicht dienen können, darüber braucht man kaum Worte zu verlieren.

Es iſt nicht Abſicht, in dieſer Vorbemerkung wieder auf die Frage einzugehen, welche Grundſätze bei Bearbeitung von Lehrbüchern für den Realunterricht in der Volksſchule maßgebend ſein müſſen; für diesmal geſtatte ich mir, den geehrten Leſern einige Realleſeſtücke für 10—12jährige Schüler vorzulegen. Es wird wohl noch eine Weile anſtehen, bis die Schulen allgemein mit den für einen erſprießlichen Real-Unterricht erforderlichen Schulbüchern verſorgt ſein werden. Wie hier bei uns die Ausführung des Werkes verzögert worden iſt, ſo wirds wohl anderswo auch ſein. Ach wie Wenige erkennen und fördern, was in Wahrheit zur Aufbeſſerung des Volksſchul-Unterrichts dient! Gibt es nicht Viele, welchen es mit dem Real-Unterricht kein voller Ernſt iſt, die wohl gar ſchon nach Befreiung von dieſer Laſt ſeufzen! Und an Unterſtützung bei ſolchen Klagen von außen her fehlt es nicht. Gibt es nicht Andere, die da meinen, es ſei beſſer, wenn die Kinder gar keine Lehr- oder

Lernmittel für diesen Unterricht in Händen hätten und derselbe sich auf den mündlichen Vortrag des Lehrers beschränke! Auch diesen fehlt es an Zustimmung von anderswo nicht. Bei solcher beklagenswerthen Verwirrung ist es schon erfreulich zu bemerken, daß die richtige Erkenntniß doch einigermaßen in weitern Kreisen Boden gewinnt, und daß sich nach und nach mehr Männer finden, welche Hand an's Werk legen. So müssen wir uns einstweilen mit der Erfahrung trösten, daß bei uns Deutschen jede gute Sache nur langsam von Statten geht.

Otto Biermann.

Die Lichter am Himmel: Sonne, Mond und Sterne.

A. Von der Sonne.

1. Tag und Nacht. Die Erde empfängt ihr Licht (und ihre Wärme) von der Sonne. Wir sehen aber die Sonne nicht immer am Himmel, sondern nur bei Tage. Morgens geht sie im Osten auf, dann beginnt der Tag. Während des Vormittags steigt sie immer höher. Am Mittag hat sie ihren höchsten Punkt erreicht. Sie steht dann genau im Süden. Während des Nachmittags sinkt sie wieder und geht am Abend im Westen unter, dann beginnt die Nacht.

Nach welcher Richtung fällt der Schatten (eines Baumes, eines Stabes) a. früh Morgens? b. des Mittags? c. spät Abends?

Der Weg der Sonne von ihrem Aufgang bis zu ihrem Niedergang ist eine Bogenlinie oder ein Theil eines Kreises. Während der Nacht setzt die Sonne ihren Weg fort. Die Tag- und Nachtbahn der Sonne bilden zusammen einen ganzen Kreis.

2. Morgen- und Abend-Dämmerung. Am Morgen wird es nicht plötzlich hell. Schon ehe die Sonne aufgeht, kündigt sie sich durch einen schwachen Schein an, welcher immer heller und heller wird, bis sie endlich hervorkommt. Die Nacht geht also allmählich in den Tag über. — Ebenso bricht auch die Nacht nicht plötzlich ein. Es bleibt noch eine kleine Weile hell, nachdem die Sonne bereits verschwunden ist; aber das Licht nimmt immer mehr ab, bis sich zuletzt völlige Dunkelheit einstellt.

Wie heißt das Halbdunkel, a. welches dem Tage voraufgeht? b. welches der Nacht voraufgeht?

3. Das Jahr. Die Sonne geht nicht alle Tage zur nämlichen Zeit auf, und auch nicht alle Tage zur selben Zeit unter; daher sind die Tage und die Nächte nicht immer gleich lang. Den kürzesten Tag und die längste Nacht haben wir etliche Tage vor Weihnachten — am 21. Dez. Dann geht die Sonne erst um 8 Uhr Morgens auf, und um 4 Uhr Nachmittags ist sie schon wieder fort. Der Tag hat also dann nur 8 Stunden. Von da an nehmen die Tage zu. Nach 3 Monaten — am 21. März — sind Tag und Nacht gerade gleich lang. Noch 3 Monate später — am 21. Juni — haben wir den längsten Tag und die kürzeste Nacht; dann kommt die Sonne schon um 4 Uhr Morgens hervor und geht erst um 8 Uhr Abends unter. Von da an aber beginnen die Tage zu kürzen. Am 21. Sept. sind Tag und Nacht wieder gleich lang, und nach abermals 3 Monaten kommen wir wieder bei dem kürzesten Tage an.*)

*) Die Zu- und Abnahme der Tage läßt sich durch einen Kreisring darstellen, der an einer Stelle am schmalsten und an der gegenüber liegenden Stelle am breitesten (doppelt so breit) ist.

Die Zeit vom kürzeſten Tage bis wieder zum kürzeſten Tage nennen wir ein Jahr. Das Jahr hat 365 Tage. Der Anfang des Jahres fällt aber bei uns nicht auf den 21. Dez., ſondern 11 Tage ſpäter, auf den 1. Januar.

Wann iſt der kürzeſte Tag? Wann iſt der längſte Tag? Wann iſt die längſte Nacht? Wann iſt die kürzeſte Nacht? Wann tritt Tag- und Nachtgleiche ein? Wann beginnen die Tage zu längen? Wie lange nehmen ſie zu? Wann beginnen die Tage zu kürzen? Wie lange nehmen ſie ab?

4. Die vier Jahreszeiten. Wenn die Tage immer gleich lang wären, ſo würde es auch das Jahr hindurch alle Tage ungefähr gleich warm oder gleich kalt ſein. Ginge z. B. die Sonne immer erſt um 8 Uhr Morgens auf und um 4 Uhr Nachmittags unter, wie am 21. Dez., ſo würden wir immer Winter haben. Oder wären alle Tage ſo lang, wie am 21. Juni, da die Sonne einen ſehr großen und hohen Bogen macht, ſo würden wir das ganze Jahr hindurch Sommer haben, die Bäume würden immer grün ſein, und niemals würde bei uns Schnee fallen.

Weil nun aber die Länge der Tage verſchieden iſt, ſo iſt auch die Wärme nicht immer gleich. Zur Zeit der kürzeſten Tage iſt es gewöhnlich recht kalt, und zur Zeit der längſten Tage iſt es gewöhnlich ſehr warm.

Am 21 Dez. beginnt der Winter. Die Sonne macht nur einen kleinen und niedrigen Bogen. Es iſt um dieſe Zeit ſo kalt, daß draußen gar nichts wachſen kann.

Am 21. März beginnt der Frühling. Dann ſteigt die Sonne ſchon viel höher als am Anfang des Winters, iſt auch 12 Stunden lang zu ſehen. Es iſt dann gewöhnlich viel milder als um die Weihnachtszeit.

Am 21. Juni fängt der Sommer an. Dann ſteht die Sonne 16 Stunden lang am Himmel und ſteigt Mittags ſehr hoch. Darum iſt es dann in der Regel recht heiß.

Am 21 Sept. fängt der Herbſt an. Die Sonne macht jetzt genau denſelben Weg wie am 21. März. Die Wärme iſt geringer als am Anfang des Sommers. Nach und nach wird das Wetter kühler, ſpäter rauh und kalt. Dann kommt wieder der Winter. — Winter, Frühling, Sommer und Herbſt ſind die 4 Jahreszeiten.

Wie viel Tage, (Wochen, Monate) hat jede Jahreszeit? Woher kommt es, daß es im Winter am kälteſten und im Sommer am wärmſten iſt? Was verändert der Frühling — im Wetter, im Pflanzenreich, im Thierreich, im Menſchenleben? Was — der Sommer? Was — der Herbſt? Was — der Winter?

B. Vom Monde.

1. Bei klarem Wetter kann man nicht in die Sonne ſehen; das Licht iſt ſo grell, daß die Augen es nicht ertragen können. Das Mondlicht dagegen iſt milde, und man kann den Mond gut anſehen, ohne von ſeinem Lichte geblendet zu werden. Das kommt aber daher, daß der Mond gar kein eigenes Licht hat, ſondern von der Sonne erleuchtet wird, gerade wie die Erde.

Manche Leute meinen wohl, der Mond ſei ſo groß als die Sonne, weil er ebenſo groß ausſieht. Das iſt aber nicht ſo, er iſt viel kleiner. Der Durchmeſſer der Sonne iſt ungefähr 400 mal ſo groß als der Durchmeſſer des Mondes; weil nun aber die Sonne 400 mal ſo weit von uns entfernt iſt als der Mond, darum ſcheinen beide Himmelskörper faſt gleich groß.

Warum kann man nicht in die Sonne sehen? warum doch in den Mond? Welche Gestalt hat der Mondkörper? Die Sonne ist — im Durchmesser — wie viel mal so groß als der Mond? Warum sehen beide aber fast gleich groß aus?

2. Den Mond sehen wir nicht jeden Abend am Himmel. Auch ist er, wenn wir ihn sehen, nicht immer rund und voll. Nur bisweilen zeigt er sich ganz, ein andermal blos halb, und zu andrer Zeit nur als eine schmale Sichel. Wenn der Mond gar nicht zu sehen ist, so sagen wir: es ist Neumond. Ist die Mondscheibe ganz erleuchtet, so ist Vollmond. Beim ersten Viertel sehen wir die rechte Hälfte der Mondscheibe und beim letzten Viertel die linke Hälfte.

Woher die Mondlichtwandlungen entstehen, das läßt sich leicht erkennen. Da der Mond eine Kugel ist, so beleuchtet die Sonne immer genau die Hälfte derselben. Wenn die beleuchtete Hälfte uns immer zugekehrt wäre, so würden wir immer Vollmond haben. Es ist aber ganz anders.

Beim Neumond gehen Mond und Sonne fast zugleich auf und unter. Da die Sonne weiter ist als der Mond, so beleuchtet sie ihn von der hintern Seite. Daher kommt es, daß wir ihn gar nicht sehen.

Beim Vollmond — d. i. 14 Tage später — stehen Sonne und Mond einander gegenüber; der Mond geht auf, wenn die Sonne untergeht. Jetzt ist die beleuchtete Seite des Mondes uns zugekehrt; daher sehen wir die ganze Mondscheibe.

Wie kommt es aber, daß Sonne und Mond jetzt einander gegenüberstehen, da sie doch 14 Tage zuvor zusammen auf- und untergingen? Das kommt daher, daß der Mond zurückgeblieben ist; jeden Tag geht er ungefähr 50 Min. später auf als am Tage vorher.

Erstes Viertel haben wir 8 Tage nach Neumond. Dann geht der Mond ungefähr zur Mittagszeit auf, also wenn die Sonne im Süden steht. Jetzt wird der Mond auf der rechten Seite beschienen. Die beleuchtete Hälfte sehen wir nur halb, also ein Viertel der ganzen Mondkugel, deswegen sagt man: wir haben erstes Viertel.

Beim letzten Viertel — 8 Tage nach Vollmond — bescheint die Sonne den Mond auf der linken Seite.

Welche Veränderungen nehmen wir an der beleuchteten Mondgestalt wahr? Wann sprechen wir von Neumond? von Vollmond? Auf welcher Seite ist die Krümmung (oder der Bogen) beim ersten Viertel? wo beim letzten Viertel? — Wie entsteht der Neumond? Wie viel verspätet sich der Mond täglich? Wie entsteht der Vollmond? Wie das erste Viertel? Wie das letzte Viertel? — Wie viel Tage liegen zwischen Neumond und erstem Viertel? zwischen Neumond und Vollmond? zwischen Neumond und letztem Viertel? zwischen zwei Neumonden? — Wie lange ist zunehmendes Licht? wie lange abnehmendes? — Wann (ungefähr) geht der Neumond auf? das erste Viertel? der Vollmond? das letzte Viertel? (Wann und wie entsteht eine Sonnenfinsterniß? Wann und wie entsteht eine Mondfinsterniß?

C. Von den Sternen.

1. Die Sterne sehen wir erst am Abend, nach Sonnenuntergang, und auch dann nur, wenn der Himmel nicht bewölkt ist. Sie sind freilich auch bei Tage da, aber weil ihr Licht sehr schwach ist, so bemerkt man sie beim Sonnenschein nicht, ebenso wie man eine Kerzenflamme im hellen Sonnenschein kaum sehen kann. Da die Sterne nur wenig leuchten, so sagt man von ihnen: sie schimmern (scheinen ein

wenig), sie funkeln (von Funke), sie flimmern (von Flamme), sie blinken (von blank).

Die Menge der Sterne, welche man mit bloßem Auge sieht, ist schon so groß, daß kein Mensch sie zählen kann. Durch ihre großen Fernrohre erblicken die Sternkundigen aber noch viel, viel mehr Sterne. Manche Sterne sind viel größer als unsere Sonne und erscheinen nur deshalb so klein, weil sie so außerordentlich weit entfernt sind.

2. Der ganze Sternenhimmel bewegt sich — dem Anschein nach — in 24 Stunden einmal von Osten nach Westen ganz um die Erde herum, so wie die Sonne und der Mond. Dabei bleibt aber ein Stern, welcher im Norden hoch am Himmel steht, genau auf seiner Stelle. Dieser heißt der nördliche Polarstern. Diejenigen Sterne nun, welche in der Nähe des Polarsterns stehen, machen kleine Kreise und gehen gar nicht unter, wie z. B. die 7 Sterne des Himmelswagens. Diejenigen Sterne aber, welche weit von dem Polarstern ab stehen, machen große Kreise und gehen auf und unter. Ihre Stellung gegen einander halten die Sterne genau fest, daher heißt man sie auch Fixsterne d. i. feste Sterne.

3. Nun gibt es aber auch etliche Sterne, welche ihre besondere Bahn haben und gleichsam zwischen den andern herumwandeln. Man nennt sie deshalb Planeten, d. i. Wandelsterne. Zu diesen gehört einer, welcher schon von den alten Griechen den Namen Venus bekommen hat. Bei uns wird er gewöhnlich Morgen- und Abendstern genannt. Oft sieht man diesen Stern vor der Sonne aufgehen, dann kündigt er gleichsam den Morgen an, und wir nennen ihn Morgenstern. Zu andern Zeiten sieht man ihn Abends im Westen, wenn die Sonne untergegangen ist, dann heißt er Abendstern.

Wann sieht man die Sterne? Warum sieht man sie bei Tage nicht? Mit welchen Ausdrücken bezeichnet man das schwache Leuchten der Sterne? Wie viel Sterne mag es wohl geben? Was wissen wir von der Größe der Sterne?

Welche tägliche Bewegung zeigt sich am ganzen Sternenhimmel, gleich wie an Sonne und Mond? Welcher Stern bleibt immer an seiner Stelle? Welche Sterne durchlaufen eine kleine und welche eine große Bahn? Was bedeutet der Name Fixstern? Warum nennt man sie so?

Was bedeutet der Name Planet? Warum nennt man diese Sterne so? Welcher Planet ist Jedermann bekannt? Warum hat er einen doppelten deutschen Namen bekommen?

D. Von der Zeiteintheilung.

1. Das gewöhnliche Jahr (Gemeinjahr) hat 365 Tage oder 52 Wochen und 1 Tag. Hätte das Jahr genau 52 Wochen, so würde z. B. das Christfest immer auf denselben Wochentag fallen; weil aber das Jahr 1 Tag mehr hat, so rückt das Christfest jährlich einen Wochentag weiter. — Jedes vierte Jahr hat 366 Tage und wird Schaltjahr genannt; es bekommt dann der Monat Februar 1 Tag mehr, statt 28 hat er dann 29 Tage. In einem Schaltjahr rückt das Weihnachtsfest um 2 Wochentage weiter.

2. Das Jahr wird in 12 Monate eingetheilt. Die Monate sind ungefähr gleich lang; 7 haben 31 Tage, 4 haben 30, und der Februar hat 28 (oder 29) Tage. Die Länge der Monate kann man sich an den Knöcheln der Hand und den Vertiefungen zwischen ihnen leicht merken. Man fängt nämlich mit dem Januar auf dem Knöchel des Zeigefingers an, geht bis zum Knöchel des kleinen Fingers und fängt dann beim Zeigefinger wieder an. Alle Monate, welche auf

die Knöchel fallen, haben 31 Tage, und die, welche zwischen die Knöchel fallen, haben 30 Tage, ausgenommen der Februar, welcher 28 (oder29) Tage hat. Es hat also der

Januar 31	April 30	Juli 31	Oktober 31
Februar 28 (29)	Mai 31	August 31	November 30
März 31	Juni 30	September 30	Dezember 31.

3. Die Tageszeit wird in Stunden eingetheilt. Ein ganzer Tag (d. i. Tag und Nacht zusammen) hat 24 Stunden. Ein solcher Tag beginnt aber nicht erst, wenn es hell ist, sondern er fängt zur Mitternacht an und dauert bis zur nächsten Mitternacht. Von Mitternacht bis Mittag sind 12 Stunden, und von Mittag bis Mitternacht sind wieder 12 Stunden. Die Juden rechneten die Tage von Sonnenuntergang bis Sonnenuntergang. Ihr Sabbat beginnt also am Freitag Abend, sobald die Sonne untergeht.

Die Uhr gibt genau an, wie viele Zeit vom Tage verflossen ist. Der Umkreis des Zifferblattes ist in 12 gleiche Theile getheilt, die mit den Ziffern von 1 bis 12 bezeichnet sind. Der kleine Zeiger geht in einer Stunde von einer Ziffer zur andern. Er zeigt also die Stunden an und heißt deshalb Stundenzeiger. In 12 Stunden geht er einmal ganz herum und in einem ganzen Tag zweimal. Der große Zeiger geht viel schneller; er bewegt sich in einer Stunde einmal im Kreise herum. Für ihn ist der Umkreis des Zifferblattes in 60 gleiche Theile getheilt, welche durch kleine Striche angegeben sind. Wenn der große Zeiger um 1 Strich fortgerückt ist, so ist eine Minute verflossen. Wenn er von einer Ziffer zur andern, also um 5 Striche weiter gerückt ist, so sind 5 Minuten verflossen. Der große Zeiger gibt also die Minuten an und heißt Minutenzeiger.

Wie viel Stunden sind vom Tage verflossen, wenn Morgens der kleine Zeiger auf 6 und der große auf 12 steht? Wie viel Uhr ist es, wenn der kleine Zeiger ein wenig vor 5 und der große auf 9 steht? Wo stehen die beiden Zeiger um 12 Uhr? wo — um 10 Minuten nach 8? wo — um ½7?

4. Wir Christen zählen die Jahre von Christi Geburt an. Seit Christi Geburt sind schon 18 volle Jahrhunderte verflossen, wir sind also im 19. Jahrhundert. Die Jahre vor Christi Geburt zählen wir von Christi Geburt an rückwärts. Abraham lebte 2000, Moses 1500, Salomo 1000, Daniel 500 Jahre vor der Geburt Christi.

Welche Jahreszahl schreiben wir jetzt? In welchem Jahrhundert leben wir? In welchem Jahrhundert lebte der große Kurfürst? Friedrich der Große?

Der gemeine Bussard.

Der Bussard ist ein recht stattlicher, kräftiger Vogel. An seinem hakigen Schnabel und seinen starken Beinen mit scharfen Krallen erkennt man gleich, daß er ein Raubvogel ist. Er ist so groß wie ein tüchtiges Huhn.

1. Der Kopf und die Sinnenglieder. Der Kopf wird nach hinten breiter und ist oben schwach gewölbt. Die Glieder desselben sind der Schnabel, die Augen, die Ohren und die Nasenlöcher.

Der Schnabel ist von den Seiten zusammengedrückt. Der Oberkiefer ist hakig abwärts gekrümmt und am Ende ganz spitz. Der Unterkiefer da-

gegen iſt nicht gekrümmt, er iſt kürzer als der Oberkiefer, auch nicht ſo ſpitz wie dieſer. Der Oberkiefer iſt am Grunde (d. h. hinten) mit einer gelben Haut überzogen, welche Wachshaut genannt wird. Auch bemerkt man hier 2 Löcher — die Naſenlöcher.

Die Augen ſtehen zu beiden Seiten des Kopfes und ſind ziemlich groß. Die Augen der Vögel haben außer den beiden Augenlidern noch eine Nickhaut, welche vom innern Augenwinkel quer über das ganze Auge gezogen werden kann.

Die Ohren befinden ſich hinter den Augen; man kann ſie aber nicht ſehen, weil die Ohrmuſcheln fehlen, und weil die Gehörgänge mit Federn überdeckt ſind.

2. Der Rumpf und die Bewegungsglieder. Der Kopf iſt mit dem Rumpfe durch einen kurzen Hals verbunden. Der Hals erſcheint wegen der dicken Lage weicher Federn, mit denen er bedeckt iſt, ſo dick wie der Kopf, in Wirklichkeit iſt er jedoch ziemlich dünn. Der Rumpf ſieht, wenn die Flügel ihn bedecken, überall ziemlich gleich dick aus; der nackte Rumpf zeigt jedoch wie bei allen Vögeln die Form eines Eies. Der Schwanz hat die nämliche Richtung wie der Rumpf; er beſteht aus faſt gleichlangen Federn, am Ende iſt er nur wenig abgerundet.

Alle Vögel haben 4 Bewegungsglieder: 2 Flügel und 2 Beine.

Die Flügel ſitzen vorn (oben) am Rumpfe, wo bei den Säugethieren die Vorderbeine ſind; die Beine ſind hinten am Rumpfe und nehmen die Stelle der Hinterbeine ein. Wenn wir das Knochengerüſt eines Vogels haben, ſo können wir an den Vordergliedern deutlich 3 Theile unterſcheiden, wie bei dem Arm eines Menſchen oder bei dem Vorderbein eines Säugethiers; man nennt dieſelben Oberarm, Unterarm und Hand. Ebenſo ſind an den Hintergliedern 3 Theile zu erkennen: Oberſchenkel, Unterſchenkel und Fuß.

Wenn ein Vogel ruhig daſitzt, ſo liegen die Flügel glatt am Leibe, und die einzelnen Theile derſelben laſſen ſich nicht erkennen.

Die Beine treten bei den Vögeln nicht ganz aus dem Leibe hervor, der Oberſchenkel iſt nämlich ganz im Leibe verborgen wie auch das Kniegelenk. Bei ſehr vielen Vögeln, und ſo auch bei dem Buſſard, iſt der Unterſchenkel ganz befiedert. Der unbefiederte Theil des Beines iſt der Fuß (oder Lauf). Jeder Fuß hat 4 Zehen, wie bei den allermeiſten Vögeln; davon ſtehen 3 nach vorn und 1 nach hinten. Lauf und Zehen ſind mit Schuppen bekleidet; dadurch ſind dieſelben gegen die Biſſe derjenigen Thiere geſchützt, von denen der Buſſard ſich nährt. Die Krallen ſind lang und ſehr ſpitz. Da der Buſſard ſeine Füße auch zum Ergreifen (Fangen) ſeiner Beute gebraucht, ſo werden ſie Fänge genannt.

Der Buſſard iſt, mit Ausnahme der Füße und des Schnabels, ganz mit Federn bedeckt. Man unterſcheidet zwei Arten von Federn. Die größeren und ſteiferen heißen Deckfedern; die kleineren und weicheren heißen Flaumfedern. Zu den Deckfedern gehören die Flügel des Schwanzes und der Flügel und noch andere, welche den Schwanz und die Flügel oben bedecken. —

Eine Deckfeder beſteht aus dem Kiel und der Fahne. So weit der Kiel hohl und durchſcheinend iſt, heißt er Spule; der obere dichte und undurchſichtige Theil, an welchem die Fahnenſtralen ſitzen, heißt Schaft. Der Schaft hat auf ſeiner Hinterſeite immer eine Rinne. Die Fahne oder der Bart beſteht aus 2 Reihen Faſern; dieſe Faſern ſind mit Häkchen beſetzt, welche ſo innig in einander

greifen, daß dadurch eine Fläche (Platte oder Fahne) entsteht. Dadurch sind die Federn geschickt, in der Luft zu rudern, wie das Ruder eines Schiffes oder die Flossen eines Fisches im Wasser.

Die steifen Federn der Flügel heißen Schwungfedern, weil sich der Vogel mit ihnen durch die Lüfte schwingt. Sie sind nicht alle gleich lang; bei dem Bussard reichen die längsten fast bis an's Ende des Schwanzes. Wenn der Bussard seine Flügel ausspannt, so beträgt die Entfernung von einer Spitze zur andern fast einen Meter.

Die Federn des Schwanzes heißen Steuerfedern, weil der Vogel sie im Fluge gebraucht, um sich zu drehen. Sie sind bei dem Bussard recht lang, breit und steif und liegen fest an- und übereinander.

Flaumfedern finden sich am ganzen Leibe des Vogels, auch zwischen den Deckfedern; besonders reichlich sind sie am Halse und unter dem Leibe. Sie dienen vornehmlich dazu, den Leib warm zu halten. Die Flaumfedern oder Dunen sind klein und weich, und ihre Fahnenstrahlen hängen gar nicht oder nur wenig zusammen.

Bei dem Bussard sehen wir noch eine dritte Art von Federn. Bei diesen ist fast gar keine Fahne zu erkennen, so daß sie wie Haare aussehen; darum nennt man sie Haarfedern. Solche stehen in geringer Zahl vorn am Kopfe, am Grunde des Schnabels.

Die Bussarde sind nicht alle ganz gleich gefärbt. Die Hauptfarbe ist aber bei allen braun. Unter dem Leibe sind sie heller gefärbt, mit vielen Flecken oder Wellenlinien. Auf dem Schwanz sieht man eine Anzahl Querstreifen.

3. Die Lebensweise. Der Bussard ist unser nützlichster Raubvogel; denn er nährt sich hauptsächlich von Feldmäusen. Von dieser seiner Lieblingsspeise hat er den Namen „Mäuse-Bussard" erhalten. In einem Jahre braucht er wenigstens 6—8000 Stück, das macht auf jeden Tag etwa 16. Er ist also ein rechter Freund des Landmanns und aller Schonung werth. Außer Mäusen frißt er gelegentlich auch Ratten, Hamster und Schlangen. Er verschlingt, wie alle Raubvögel, seine Beute mit Knochen und Haaren; das Unverdauliche wird im Magen abgesondert, in rundlichen Ballen wieder heraufgewürgt und ausgespieen.

Die Bussarde halten sich gern an solchen Orten auf, wo Wälder mit Wiesen und Feldern abwechseln, weil sie da reichliche Nahrung erwarten dürfen. Sie fliegen langsam und schwerfällig; deshalb ist es ihnen gar nicht möglich, ein Thier zu fangen, welches im raschen Laufe oder Fluge ist. Nur stillsitzende Thiere erbeuten sie mit großer Sicherheit, und zwar durch genaues Zielen auf dieselben. Bevor sie sich auf ein Thier, etwa eine Maus, niederstürzen, schweben sie erst eine kleine Zeit mit wenig bewegten Flügeln in der Luft, bis sie sich genau über demselben befinden, lassen sich dann niederfallen, wobei sie die Flügel hoch über sich halten, greifen das Thier mit den Krallen und verspeisen es. So gelingt es ihnen, auch die flinksten Mäuse beim Fressen zu erhaschen. Dagegen würde es ihnen selten glücken, eine laufende zu ergreifen, es müßte denn eine noch unbeholfene junge sein.

Weil sie aber ein fortwährendes Herumfliegen nicht aushalten, so wählen sie gern hohe Bäume an Waldrändern oder noch lieber Feldbäume, um von deren Gipfel nach Beute auszuspähen. Auf der Erde bewegen sie sich natürlich sehr ungeschickt, denn zum Gehen sind ihre Füße nicht eingerichtet.

Digitized by Google

Die Stimme des Bussard ist dem Miauen einer Katze zu vergleichen; davon hat er auch seinen Namen erhalten, welcher so viel als Katzenaar (Katzenadler) bedeutet.

Im Mai baut der Bussard aus Reisern ein Nest und füttert es mit Moos, Haaren und Wolle weich aus. Ein solch kunstloses Reisignest wird Horst genannt. Er legt dasselbe auf hohen Waldbäumen an. Das Weibchen legt 3—4 Eier und brütet sie in 3 Wochen aus.

Aus Ostpreußen.

Die Nähe des Jahresschlusses mahnt, einen Rückblick zu thun. Was hat das nun bald verflossene Jahr auf dem Gebiete unserer Volksschule Gutes gebracht? welche Hoffnungen und Befürchtungen hat es erregt?

Wiederholt habe ich es von Volksschullehrern versichern hören: „Unsere äußere Lage ist etwas besser geworden; es giebt nun fast kein Kirchspiel in unserer Provinz, in dem nicht mehreren Lehrern ansehnliche Gehaltszulagen zu Theil geworden wären; auch ist die traurige Lage der Emeriten ein wenig gebessert worden" — „den Communen freilich" — so hört man überall — „haben wir diesen Fortschritt nicht zu verdanken, sondern lediglich dem guten Willen und der Energie der Staatsbehörden; und bei den meisten Magistraten und anderen Communalbehörden haben es die Regierungen nur mit Mühe erlangt, daß die Gehälter ihrer Lehrer aufgebessert worden. Nur da, wo ein wackerer, den Lehrern wohlwollender Mann an der Spitze der städtischen Behörden steht, ist es leichter gegangen." So hat es der lehrerfreundliche Oberbürgermeister Selke in Königsberg, — freilich nicht ohne großes Widerstreben vieler Rathsherren und Stadtverordneten —, endlich dahin gebracht, daß 87 Volksschullehrern Königsbergs der längst gewünschte Wohnungsservis bewilligt worden; 18 haben je 300 und 69 je 150 Mark erhalten. Daher ist es denn erklärlich, daß die größere Zahl unserer Lehrer dabei bleibt: Nur dann haben wir sichere Aussicht auf bessere Zustände, sowohl nach innen als nach außen hin, wenn die Schule ganz und gar Staatsanstalt wird!

Ein deutliches Zeichen, daß in unserer Lehrerwelt mehr Zufriedenheit und Hoffnung auf bessere Zeiten Raum gewinnt, ist die Erscheinung, daß in unsere Seminare im Laufe der beiden letzten Jahre wieder mehr Lehrersöhne eingetreten sind. Vor c. 10 Jahren lieferte der Volksschullehrerstand kaum 10 Procent unserer Seminarzöglinge, jetzt aber sind es bereits 20—25 Procent.

Die Zahl der jüngern Lehrer, die zum Mittelschullehrerexamen in Königsberg erschien, betrug auch in diesem Jahre nahe an 40, von denen c. $^3/_4$ die Prüfung bestanden. Eine recht betrübende Erscheinung hierbei ist es aber, daß von ältern Schulmännern fast überall über den Dünkel und Hochmuth der jüngern Collegen, die das Mittelschullehrerexamen bestanden, bitter geklagt wird. Diese unangenehme Erfahrung haben namentlich auch mehrere ältere Seminarlehrer an ihren jüngern Collegen machen müssen. Jedenfalls ein böses Zeichen! Und woher das? Ernstere Lehrer antworten auf diese Frage: Die Gottesfurcht nimmt, wie überhaupt in unserm Volke, so auch leider in unserm Stande zusehends ab, und so ist's erklärlich, daß die Zunahme der Bildung unter unsern Lehrern (— die doch immer nur eine „Halbbildung" sein kann!) ihnen mehr

verderblich als förderlich ist. — Vor wenigen Monaten starb in Königsberg ein anerkannt treuer und entschieden christlicher „Hauptlehrer." Kurz vor seinem Ende klagte er in einem Briefe an einen Freund, „daß er sich in K. oft recht einsam gefühlt habe; in den mehr als 20 Jahren seiner Wirksamkeit in dieser Stadt wäre er nach und nach mit sämmtlichen Volksschullehrern derselben in Berührung gekommen; allein er hätte unter der großen Zahl eigentlich nur einen kennen gelernt, der es treu mit dem uns geoffenbarten Gott und Heilande meinte, und unter den Collegen an den höhern Anstalten stehe es nicht besser; er fürchte, daß es unter den sämmtlichen Lehrern Königsbergs kaum 5 wahrhaft gläubige gebe." — Nach meiner Erfahrung hat der liebe Mann nicht gar zu trübe gesehen. Jedenfalls steht es aber in dieser Beziehung unter unsern ländlichen Lehrern etwas besser. Das hat sich wohl auch bei den neulichen Landtags-Wahlen deutlich gezeigt. Sämmtliche Parteien gaben sich Mühe, die Lehrer für sich zu gewinnen. Es war das übrigens ein Geständniß, daß dieselben immer noch als einflußreich bei der Bevölkerung galten. Und es stellte sich in der That heraus, daß man sich darin nicht getäuscht hatte: eine ansehnliche Zahl der Wahlmänner gehörte dem Lehrerstande an. Ihrem Einflusse war es unter anderen auch zuzuschreiben, daß ein Seminardirektor — Mahraun aus Pr. Eylau — zum Abgeordneten gewählt wurde. Es hat indessen viele Wahlmänner verdrossen, daß Hr. M., wohl um sich bei der s. g. „liberalen Partei" zu insinuiren, in seinen Ansprachen fleißigen Gebrauch von den Schlagwörtern dieser Partei (wie „liberales Unterrichtsgesetz", „energische Fortsetzung des Culturkampfes ꝛc.") machte. Charakteristisch war es ferner, daß die meisten Lehrer, besonders die ländlichen, in „conservativem" Sinne gewählt haben. Ref. muß gestehen, daß er sich darüber gewundert hat. Er war im Frühlinge d. J. bei der Versammlung der „confessionellen" Geistlichen hiesiger Provinz zugegen. Hier behauptete einer dieser Herren in seinem Vortrage „über die Schulinspection", daß die Geistlichen das Vertrauen und die Zuneigung der Lehrer verloren hätten; es sei darum am gerathensten, man gäbe die Schulinspection nun entschieden aus den Händen, und überließe sie den längst von den Lehrern gewünschten weltlichen Schulinspectoren. „Laß fahren dahin!" (die Schule nämlich), so lautete der Refrain seiner Rede und ein großer Theil seiner Amtsbrüder stimmten zu. Und nun siehe da! Die conservative Partei betont in ihren Wahlaufrufen das Festhalten am bibl. Bekenntniß und die Forderung des engen Zusammenschließens der Kirche und Schule, und der größere Theil der Volksschullehrer wählt, zum Erstaunen und nicht geringen Aerger der Herrn „Liberalen", in conservativem Sinne! —

Betrübend ist es, daß unsere Seminare öfter als sonst über Rohheiten und Ungezogenheiten ihrer Zöglinge klagen müssen; hie und da sind Seminaristen Trunkes und Ungehorsams halber entlassen worden. Ein Passus in einem Briefe, den ich kürzlich von einem hiesigen Seminarlehrer erhielt, lautet: „Zuweilen kommt mir ein ost- oder westpreußisches Seminar vor, nicht wie eine Lehrerbildungsanstalt, sondern wie eine Anstalt zur Erziehung Verwahrloster, und die schlimmsten Subjecte scheinen die Präparandenanstalten zu liefern." — Die meisten unserer Seminare klagen auch fortgesetzt über die Abnahme der Aspiranten. — Ist es nicht auch ein Uebelstand in den Seminaren, daß die Anforderungen an die Zöglinge, namentlich in der deutschen Literatur und Mathematik, (dazu nun noch das facultative Französisch!) überaus gesteigert worden sind? In musikalischer Beziehung soll allerdings weniger verlangt werden. Aber ist es den Hr.

Seminarmusiklehrern zu verargen, wenn sie auch auf diesem Gebiete ihre Schüler auf dem Standpunkte, auf dem sie bis dahin gewesen, erhalten wollen? Und so kommt es denn, daß ein großer Theil der Seminaristen wöchentlich 32—36 Unterrichtsstunden hat. —

Wie die Zahl der Lehrer abnimmt, so nimmt andererseits die der Lehrerinnen zu. Auch im verflossenen Jahre haben nahe an 90 Lehrerinnen in Königsberg ihr Examen bestanden; und mindestens ebenso viele in Tilsit, Insterburg, Marienwerder, Graudenz und Danzig. So sind wieder c. 200 Lehrerinnen in den Schuldienst unserer Provinz eingetreten; viele derselben haben Stellen an Elementarschulen angenommen und arbeiten meist mit großer Treue. Ref. hat Gelegenheit gehabt, c. ¾ Jahre junge Damen in einem Privatlehrerinnenseminare Königsbergs in mehreren Gegenständen (Deutsch, Pädagogik und Rechnen) zu unterrichten und hat sich über das ernste Streben, die große Lernwilligkeit und Beharrlichkeit der angehenden Lehrerinnen sehr gefreut. Mit besonderm Eifer betheiligten sie sich stets bei den Lehrproben. Alle ihnen hiebei ertheilten Winke beachteten sie mit größter Sorgfalt und übten gegenseitig strenge und eingehende Kritik. Obgleich jede im Vierteljahr nur 2 mal Gelegenheit hatte, Lectionen mit Kindern zu halten, so leisteten sie doch beim Examen in dieser Hinsicht verhältnißmäßig Gutes. Möchte nur der Staat bald daran gehen können, ordentliche Lehrerinnenseminare einzurichten, denn die Privatanstalten können, namentlich bei dem Mangel einer „Uebungsschule" doch in mancher Hinsicht nur Unzulängliches leisten. —

Und so schließe ich mit dem Wunsche, daß das Jahr 1877 insbesondere auch für unsere Schule ein Jahr des Heils werden möchte!

Im Dezember 1876. L.

Lesefrüchte.

A. Strafen.

1.

Pädagog. Unterhaltungen. Dritter Jahrgang. S. 467. Hier findet sich folgende Mittheilung:

„Um diese Zeit starb Häuberle, Collega jubilaeus zu X., einem Städtlein in Schwaben. Während der 51 Jahre 7 Monate seiner Amtsführung hat er, nach einer mäßigen Berechnung, ausgetheilt:

911527 Stockschläge,
124010 Ruthenhiebe,
20989 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal,
136715 Handschmiße,
10235 Maulschellen,
7905 Ohrfeigen,
1115800 Kopfnüsse und
22763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangb. u. Grammatik.
777 mal hat er Knaben auf Erbsen knieen lassen und
613 mal auf ein dreieckicht Holz.
5001 mußten Esel tragen und
1707 die Ruthe hoch halten,

einiger nicht so gewöhnlichen Strafen, die er zuweilen im Fall der Noth aus dem Stegreif erfand, zu geschweigen.

Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800000 für lateinische Vokabeln und unter den Ruthenhieben 76000 für bibl. Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch.

Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, davon ihm sein Vaterland ungefähr $^2/_3$ geliefert hatte, $^1/_3$ aber von eigner Erfindung war."

2.

Man soll die Jugend nicht schlagen zum lernen oder umb lernens willen. Durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend die studia, daß sie dem Studiren feind wird. Es ist auch wider die Natur. Denn darumb pflegt man die Knaben zu schlagen, weil sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt; hattest du aber recht gelehret, wie es sein sollte, so würden sie es auch behalten haben und darfestu der Schläge nicht. Nun aber sollen sie entgelten deines Irrthums, daß du die rechte Art des Lehrens an ihnen nicht gebrauchet hast, das ist ja eine übermachte Unbilligkeit. So ist der menschliche Verstand also beschaffen, daß er mit Lust muß fassen, was er behalten soll, das verderbest du alles mit deinem zörnen und Schlägen.

Was aber Sitten, mores und Tugend anlanget, das hat sein Bescheid, da heist es, Thorheit steckt im Hertzen eines Knaben, aber die Ruthe der Zucht wird sie wegnehmen, wie Salomo spricht.

Wolfgang Ratich geb. 1571.

3.

Der Triumph des Lehrers besteht darin, daß der Schüler mit Freuden lerne, d. h. lerne und zwar mit Freuden. Döderlein.

4.

Jeder Lehrer möge es sich merken, und stets daran erinnern, daß die Zahl der Strafen, welche in seiner Schule nothwendig werden, mit dem Gewichte seiner Persönlichkeit, mit seiner eigenen Lehrkraft und mit dem erziehlichen Einfluß seines Unterrichts im umgekehrten Verhältniß stehen.

Kurz gesagt: Je mehr Strafen, desto schlechter die Schule und — **der Lehrer.**

5.

Seit man Kinder erzieht, hat man keine andern Mittel, sie zu leiten, ersonnen, als Wetteifer, Neid, Eifersucht, niedrige Furcht, diese leicht erreglichen, allergefährlichsten, seelenverderblichsten Leidenschaften. Bei jeder Lehre, die man ihrem Kopf beibringen will, pflanzt man ihnen ein Laster tief in's Herz hinein. Unsinnige Lehrer glauben Wunder zu wirken, wenn sie die Kinder böse machen, um ihnen den Begriff des Guten beizubringen.

Euer stetes Hofmeistern geniert die Kinder; wenn ihr den Rücken wendet, so entschädigen sie sich durch lose Streiche. J. J. Rousseau.

6.

Es ist bei manchen jungen Leuten nöthig, Ruthen und Stecken oder andere Strafen zu gebrauchen, wie solches nicht nur die Erfahrung, sondern auch die heil. Schrift beweist.

Digitized by Google

Es ist aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjecten zu rechter Zeit auf die gehörige Art mit der dazu gehörigen Gemüthsverfassung anzuwenden. Diese Kunst habe ich nicht gelernt, und fast allemal, so oft ich dergleichen Mittel anwandte, mehr Schaden als Nutzen angerichtet.

Ich halte dafür, daß Viele hierin zu viel, ich hingegen zu wenig thue.

Flattich.

Kurze Mittheilungen.

Schulwesen in Deutschland. Das deutsche Reich besitzt in runder Summe 60,000 Volksschulen, in denen 6 Millionen Schüler unterrichtet werden. Auf je 1000 Einwohner entfällt ungefähr eine Schülerzahl von 150. Dieses durchschnittliche Verhältniß wird in Braunschweig, Oldenburg, Sachsen und Thüringen beträchtlich überschritten, dagegen in Mecklenburg und Bayern bei weitem nicht erreicht. Gymnasien giebt es in Deutschland 330, Progymnasien 214, Realgymnasien 14, Real- und höhere Bürgerschulen 483. Die Gesammtzahl der Schüler auf diesen Unterrichtsanstalten beläuft sich auf 177,379. An Universitäten zählt das deutsche Reich 20, mit 1624 Lehrenden und 15,557 Studirenden; von den Letzteren kommen je über 1000 auf Berlin, Leipzig und München. Polytechnische Schulen giebt es 10, wovon auf Preußen nur 2 kommen, außer der Bau- und Gewerbe-Academie in Berlin; die Zahl der Lehrenden an diesen Lehrstätten beträgt 360, der Studirenden 4428.

Oesterreichs Volksschulen. Ende 1875 bestanden in Oesterreich 15,166 Volksschulen, davon waren 14,931 allgemeine Volksschulen und 235 Bürgerschulen. Nach der Zahl der Klassen theilten sich die Volksschulen folgendermaßen:

Schulen mit 1 Klasse	7907	53	%
„ „ 2 Klassen	3410	22,8	„
„ „ 3 „	2287	15,3	„
„ „ 4 „	676	4,5	„
„ „ 5 „	385	2,6	„
„ „ 6 „	184	1,2	„
„ „ 7 „	82	0,6	„

Nach der Unterrichtssprache zerfallen die Volksschulen Oesterreichs in:

1	6864 deutsche,	6	677 italienische,
2	3820 czechische,	7	13 ladinische,
3	1141 polnische,	8	13 romanische,
4	1008 ruthenische,	9	4 magyarische,
5	482 slovenische,	10	222 serbo-kroatische,

11 921 mit gemischter Unterrichtssprache.

Die gemischten sind zwei-, drei- oder viersprachig; es bestehen:

74	deutsch-czechische,	2	deutsch-polnisch-romanische
43	„ polnische,	4	„ ruthenisch-romanische,
17	„ ruthenische,	3	„ polnisch-ruthenisch-romanische,
192	„ slovenische,	2	„ italienisch-serbo-kroatische,
34	„ italienische,	404	polnisch-ruthenische,
3	„ ladinische,	8	ruthenisch-romanische,
40	„ romanische,	37	italienisch-slovenische,
26	„ polnisch-ruthenische,	32	„ serbo-kroatische.

Die Gesammtzahl des Lehrpersonals an den Volksschulen betrug 31,196; sie hat seit 1871 an öffentlichen Schulen um 23,4%, an den Privatschulen mit Oeffentlichkeitsrecht um 70% zugenommen, an jenen ohne Oeffentlichkeitsrecht um 0,8% abgenommen.

Das Einkommen der Lehrer an den öffentlichen Volksschulen betrug 12,920,645 fl., was einen durchschnittlichen Betrag von 467 fl. für den einzelnen Lehrer ergibt.

Die Zahl der Kinder, welche die Volksschulen besuchen, wurde im Ganzen mit 2,134,683 erhoben, von welchen 69,583 auf die Bürgerschule und 2,065,100 auf die allgemeine Volksschule entfallen.

Der relative Schulbesuch wird aus nachstehender Tabelle ersichtlich. Auf 100 schulpflichtige Kinder entfallen schulbesuchende in

Niederösterreich	88,88	Triest und Gebiet	55,36
Oberösterreich	94,54	Görz-Gradiska	51,91
Salzburg	93,32	Istrien	42,42
Steiermark	71,90	Tirol	87,72
Kärnten	71,95	Vorarlberg	96,91
Krain	64,31	Böhmen	86,00
Mähren	88,09	der Bukowina	15,69
Schlesien	83,25	Dalmatien	20,05
Galizien	25,05	Im Ganzen	66,11

Die diesjährige allgemeine deutsche Lehrerversammlung soll vom 22. bis 24. Mai in Fürth Statt finden. Dabei aber gelten folgende Bedingungen: 1. Beschränkung einer übermäßigen Ausdehnung, d. h. abnormer, die Verhältnisse der Stadt überschreitenden Frequenz: a) durch Ertheilung nur einer mäßigen Zahl von Wohnungskarten, zunächst für Delegirte, dann in weiterem Kreise je nach der Zahl der sich darbietenden Unterkunftsgelegenheiten; b) durch Nichterwirkung von Fahrtbegünstigungen, ausgenommen die Erstreckung von Retourbilleten in Bayern auf der Route der Herfahrt; c) durch Ausschluß von Vergnügungen, welche Vergnügungszügler anlocken; 2. eine Kontrole des Programms der Vorträge durch den engern Ausschluß, welche es unmöglich macht, daß Andersgläubige in ihren Ueberzeugungen gekränkt werden und daß etwa parlamentarische Unordnungen hervorgerufen werden. Die Tages-Ordnung ist noch nicht bekannt.

Bücherschau.

Erläuterungen deutscher Dichtungen ꝛc. Fünfte Reihe (Dichtungen aus dem Mittelalter). Herausgegeben von C. Gude, Lehrer an der höhern Töchterschule in Magdeburg. Leipzig. Brandstetter 1876.

Der durch seine „Erläuterungen deutscher Dichtungen" erste bis fünfte Reihe, längst rühmlich bekannte Verf. gab im Jahre 1874 eine Auswahl deutscher Dichtungen aus dem Mittelalter nach den besten Uebersetzungen (Leipzig bei Brandstetter) heraus, zu denen jetzt, 2 Jahre später, in einer fünften Reihe die Erläuterungen folgen. Beides gehört wesentlich zusammen, und kann die „Auswahl" eine besondere Ausgabe von Nibelungenlied, Gudrun und andern altklassisch deutschen Werken für die Schule genügend ersetzen. Gude hebt im Vorwort

seiner Erläuterungen mit Recht hervor, daß die erste klassische Periode, die Zeit des Minnegesanges, noch gar zu wenig, auch im höhern Unterricht, zu ihrer Geltung gekommen ist, „und doch steckt in diesen großen, selbstredenden Denkmälern deutschen Geistes eine Tiefe der Empfindung, eine Ursprünglichkeit und Herzenseinfalt, eine Geradheit und Einfachheit der Gesinnung, die wir in den Dichtungen der Neuzeit oft vermissen. Schon um das Gemüth mit dem zu erfüllen, was unsern Vätern theuer und heilig war, verdienen jene Zeugen deutschen Geistes Beachtung." Mit welchem Tact und in welch weiser Beschränkung seine „Sammlung deutscher Dichtungen aus dem Mittelalter" gearbeitet ist (in allem 186 Seiten) und wie in seiner bekannten lebensvollen Weise er in den „Erläuterungen" dieselben behandelt, sie durchsichtig macht, ohne sie mit dem Secirmesser zu zerreißen, wie er das Ethische immer in den Vordergrund stellt und so diese Dichtungen dem Lernenden zu einem innern werthen Eigenthum macht, das mögen Leser und Lehrer selbst sehen. Daneben fallen in den Vorreden so schätzenswerthe kleine Streiflichter auf andere Unterrichtsgebiete, daß der zustimmende Schulmann dem Verf. auch dafür dankbar sein wird. Das Buch ist eben nicht fabricirt, sondern als eine reife Frucht aus langjährigen Studien und lebendiger Praxis hervorgegangen. Möge das vom Verf. angezogene Wort Herder's auch durch seine Arbeit mit in Erfüllung gehen: „Mich dünkt, ich sehe eine Zeit kommen, da wir zu unserer Sprache, zu den Verdiensten, Grundsätzen und Endzwecken unserer Väter ernster zurückkehren, mithin auch unser altes Gold schätzen lernen." Das ungemein zarte Lied, womit die „Auswahl" schließt, möge auch hier sich unserer kurzen Besprechung anreihen. Bdt.

Des frommen Landsknechts Morgenlied.

1. Ich bin kein Ritter noch Edelmann,
Ich bin ein armer Knecht.
Daß ich mein Brod verdienen kann,
Das ist mir eben recht.
In Noth
Und Tod
Ist Gott mein Herr und Schutz,
Mein Helm und Wehr.
Was brauch' ich mehr?
Dem Feinde Trutz!
Gott Preis und Ehr!

2. Zwar lieber trieb ich Ochs und Kuh
Zur grünen Weide hin,
Und lieber wäre Rast und Ruh
Mein Lohn und mein Gewinn,
Als Krieg
Und Sieg,
Und reiche Beut' und Sold.
Doch hilft kein Leid
Und Widerstreit.
Wenn's Gott gewollt,
Ist's rechte Zeit.

3. Die Blümlein blühn und fallen ab,
Wann noch der Frühling währt;
So findet auch der Knab' sein Grab,
Der eben führt das Schwert.
Es fällt
Der Held
Dem Feigen gleich und stirbt,
Wer redlich ficht
Nach Recht und Pflicht,
Hier Lob erwirbt
Und stirbt doch nicht.

H. Thiersch: Christian Heinrich Zeller's Leben. Erster Band. 1779—1840. Basel. F. Schneider. 1876. 3 M.

Dies Lebensbild Zeller's, obwohl 16 Jahre nach seinem Tode erscheinend, kommt nicht zu spät. Das Leben eines ganzen evangelischen Mannes, wie Zeller

einer war, trägt auch für spätere Geschlechter einen bleibenden Werth in sich. Besonders aber ist das tiefgreifende Wirken dieses wahrhaft christlichen Schulmannes, welcher die Vorzüge von August Hermann Francke und Pestalozzi zu vereinigen suchte, belehrend und mahnend für eine Zeit, in welcher manche Stimmen die Religion nur noch als eine historische Kenntnißnahme früherer religiöser Meinungen gelehrt wissen wollte.

Zeller's Jugendleben bis zu seinem 12. Jahre ist von ihm selbst in sehr anziehender Weise seinen Kindern erzählt worden. Wie hart er selbst an Leib und Seele die rohe Unmethode damaliger altwürtembergischer Schulpraxis empfunden, sagt uns die Geschichte seiner Schuljahre in Ludwigsburg. Von dem strengen, in geachteter Lebensstellung befindlichen Vater zu dem juristischen Studium hingeleitet, verbrachte er 4 Jahre auf der Universität Tübingen, wo in der Verbindung mit ideal gerichteten Jünglingen sein lebhafter, nach dem Ewigen suchenden Geist zu keimen anfing. Der briefliche Austausch dieser Jünglinge, die Tagebücher Zeller's gewähren einen interessanten Einblick in das uns schon so fremd gewordene geistige Regen der Zeit am Ende des vorigen Jahrhunderts. „Dem jetzigen Geschlecht", sagt Thiersch, fehlt diese Ueberschwänglichkeit, es ist arm an edlen Gefühlen geworden. Damals war eine andere Zeit, eine andere Stimmung der Seelen. Die Sentimentalität, wo sie aufrichtig und recht gemeint war, wie bei Jean Paul und bei unserem Zeller, war ein hohes Gut; sie eröffnete die Vorhöfe des Christenthums, wiewohl sie für sich allein noch nicht in das eigentliche Heiligthum einführte." Ein innerer Zug zu den Kindern und die Begeisterung für Pestalozzis neue Wege zu dem jugendlichen Geiste führten ihn von der Verfolgung der juristischen Laufbahn in die pädagogische, für welche sich ihm als Schuldirector in Zofingen ein schöner Wirkungskreis eröffnete. Ergriffen von der Liebe des Versöhners, im Besitz der seligen Gewißheit des Heils, war er erst der Mann geworden, welcher mit anderen Gleichgesinnten, mit Spittler von Basel u. a., den Grund zu der Armenschullehreranstalt in Beuggen (im badischen Rheinthal oberhalb Basel) legen konnte.

In einer 4 Jahrzehnte hindurchgehenden Wirksamkeit stand er als Lehrer der nur auf freiwilligen Beiträgen ruhenden Anstalt vor, die er nie wieder zu verlassen begehrte. Seine pädagogischen Erfahrungen hat er in einem bekannten, in seiner Art einzigen Buche: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer" niedergelegt, dessen anspruchsloser Titel schon bezeichnend ist. Weniger bekannt sind seine monatlichen Mittheilungen, in die uns der zweite Band dieser Biographie näher einzuführen verspricht. Zeller's Familie erhielt in der zweiten Hälfte seines Lebens durch die Verheirathung seiner Töchter mit einer Reihe hervorragender Männer, welche der geistige Quellort in Beuggen angezogen hatte, eine schöne Bereicherung. Zu diesen zählte neben dem Bischof Gobat in Jerusalem, dem verstorbenen Pfarrer Werner, dem mit Zeller gleichgesinnten Pädagogen Völter der Verfasser dieses Lebensbildes, in dessen ebenso einfacher als tiefer Darstellung man sogleich den bewährten Theologen erkennt, und das sich noch besonders durch eine Freiheit und Weitherzigkeit der Beurtheilung auszeichnet, wie sie immer nur die Frucht einer tiefergehenden Erkenntniß der das Menschenleben bewegenden geistigen Mächte ist. N. E. K.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Februar 1877.

50 Rechen-Aufgaben.

Vorbemerkung. Es ist sehr nützlich, in jedem Unterrichtsfache und für jede Schulklasse einen Minimalstoff auszuwählen und diesen so sorgfältig durchzuarbeiten und so fleißig zu wiederholen, daß er wo möglich von sämmtlichen Schülern sicher beherrscht werde. So in der biblischen Geschichte, in der Geographie ꝛc. Zur sichern Einprägung des ausgewählten Stoffes können fixirte Fragen gute Dienste thun. Diese würde man denn Minimalfragen nennen können. Es versteht sich, daß die Stoffauswahl klein sein muß resp. daß der Minimalfragen nicht sehr viele sein dürfen, wenn von allen Schülern der gewünschte Kenntnißbesitz erlangt werden soll.

Welchen Vortheil die Feststellung einer eng begrenzten Stoffauswahl bietet, ist unschwer zu erkennen. Einmal kommen auch die schwach begabten Schüler zu einem festen Wissenskapital, und dieser Gewinn ist werthvoll, mag immerhin der Erwerb von geringem Umfange sein. Zum andern hat die Sache auch ihren Vortheil für sämmtliche Schüler; denn der als unerläßlich bezeichnete Stoff wird besonders sorgfältig und verständlich vorgeführt, durch fleißige Wiederholung recht fest eingeprägt und durch öftere mündliche und schriftliche Reproduktion vollends zu einem recht gesicherten und freien Eigenthum der Schüler gemacht. Der Lehrer aber wird mit einer gewissen Eifersucht darüber wachen, daß der der ganzen Klasse gemeinsame Fonds recht sicher angelegt werde und nichts von dem mühsam erworbenen Schatze verloren gehe.

Wenden wir das Gesagte auf den Rechen-Unterricht an, so wird die Anforderung, welche der Lehrer an sich stellt, etwa so lauten:

1) Für das Kopfrechnen (behufs Erlangung einer sichern Fertigkeit im Operiren mit Zahlen) ist die Auswahl auf das Nothwendigste zu beschränken. Die Zahlen dürfen nicht groß sein; von Brüchen dürfen nur die im gewöhnlichen Leben gebräuchlichsten vorkommen; die sachlichen Beziehungen dürfen dem Verständniß keinerlei Schwierigkeiten darbieten; damit bei diesen Aufgaben und in Rücksicht auf den in Rede stehenden Zweck die Aufmerksamkeit sich lediglich auf die Zahlen richten könne.

2) Für das angewandte Rechnen ist eine kleine Sammlung von Aufgaben anzulegen, in welchen die im praktischen Leben am meisten vorkommenden einschlägigen Beziehungen vertreten sind. Zugleich muß diese Sammlung von Aufgaben so angelegt sein, daß die Schüler durch dieselben im klaren Denken (in richtiger Schlußfolgerung) vielseitig geübt werden können. Im Hinblick auf diesen Zweck müssen die eingekleideten Aufgaben a. möglichst einfach und verständlich gefaßt sein und es dürfen b. die Zahlenverhältnisse keine Schwierigkeiten darbieten.

Die nachfolgenden 50 Rechen-Aufgaben sollen eine solche Auswahl für die Oberklasse repräsentiren. Ich habe sie in eine bunte Reihe gebracht, ähnlich wie

die sog. „vermischten Aufgaben", denen gewöhnlich der letzte Abschnitt in den Rechenbüchern gewidmet ist.

In welcher Reihenfolge die Aufgaben behandelt werden, das hängt von dem Uebungsgange des Lehrers ab; hier braucht darauf keine Rücksicht genommen zu werden. Ziel ist, daß alle Schüler sämmtliche Aufgaben in buntem Wechsel frei und sicher, mit eigenen Worten, zusammenhängend, mündlich oder schriftlich, erklären und auflösen. Ob sich die Schüler bei mündlicher Lösung der Tafel und des Griffels bedienen dürfen oder nicht, das ist keine Frage von Wichtigkeit, weil es hierbei weniger auf die Rechenfertigkeit, als auf die klare Auffassung, die selbstständige, sichere Schlußfolgerung ankommt.

Daß eine solche Sammlung von Rechenaufgaben irgendwo im Rechenbuche stehe, ist gerade nicht nöthig. Es ist vielleicht besser, daß der Lehrer die Aufgaben mündlich gebe; er hat dabei den Vortheil, daß er die Form derselben mitunter ein wenig ändern und die Zahlen beliebig wählen kann.

Vermischte Rechen-Aufgaben.

1. Wenn 1 Meter Mk. 3,20 kostet, wie viel kosten $^3/_4$ Meter?
2. Wenn $^3/_4$ Meter Mk. 2,70 kosten, wie viel kostet 1 Meter?
3. Wenn $3^1/_2$ Meter Mk. 2,70 kosten, wie viel kostet 1 Meter?
4. Wer jetzt 44 Jahre alt ist, wie alt war der im Jahre 1847?
5. Ein Mann und seine Frau sind zusammen 79 Jahre alt, der Mann ist 7 Jahre älter als die Frau; wie alt ist ein Jeder?
6. Ein Rock und eine Hose kosten zusammen Mk. 66, der Rock kostet Mk. 18 mehr als die Hose; wie viel kostet jedes der beiden Kleidungsstücke?
7. Wie viel ist $7^1/_4$ mehr als $5^1/_2$?
8. Wie viel ist $3^3/_4$ weniger als $5^1/_2$?
9. Welche Zahl steht genau in der Mitte zwischen 59 und 87? zwischen $^1/_5$ und $^1/_3$?
10. Jemand kauft 5 Kilogramm Kaffe zu Mk. 2,80 das Kilogr. Wie viel bekommt er von einem 20 Markstück zurück?
11. Welcher Theil von 1 Mk. sind $2^1/_2$ Pfg.?
12. Zu einem Kleide nimmt man $9^1/_2$ Meter zu Mk. 0,80. Das Nähen und die Zuthaten kosten Mk. 6,50. Wie viel kostet das fertige Kleid?
13. Jemand kauft ein Stück Leinen von 40 Mtr., das Mtr. zu Mk. 0,90. Er verkauft das ganze Stück zu Mk 42. Wie viel hat er gewonnen?
14. $17^1/_2$ ist wie viel mal $1^1/_4$?
15. $2^2/_3$ ist der wievielte Theil von 80?
16. Mit wie viel 20 Pfennigstücken kann man Mk. 3,80 bezahlen?
17. Wie lange komme ich mit Mk. 9,20 aus, wenn ich jeden Tag 40 Pfg. ausgebe?
18. $^2/_7$ der Schüler einer Klasse gehen ab, nun bleiben noch 65, wie groß war vorher die Schülerzahl?
19. Welche Zahl ist ebenso viel über 100, als 71 unter 100 ist?
20. Wie viel muß man zu Mark 8,40 hinzufügen, um Mark 10 zu haben?

Digitized by Google

21. Jemand darf auf einer Rechnung von Mk. 27,20 5 % Rabatt abziehen, wie viel hat er zu bezahlen?

22. Eine Frau verkauft den 4. Theil ihrer Eier, nun hat ſie noch 81; wie viel hatte ſie anfangs?

23. Eine Rechnung von Mk. 29,20 muß über 3 Monate bezahlt werden. Bei baarer (ſofortiger) Zahlung darf ½ % Sconto pro Mon. abgezogen werden. Wie viel beträgt die baare Zahlung?

24. Wie viel Zinſen bringen Mk. 1870 zu 4½ % in einem Jahre?

25. Ich verleihe Mk. 920 zu 4 %. Nach 6 Monaten bekomme ich das Kapital ſammt den Zinſen zurück. Wie viel beträgt die Summe?

26. Ich gebe die Hälfte meines Geldes und noch 60 Pfennig aus. Nun behalte ich noch Mk. 7; wie viel Geld hatte ich anfangs?

27. In zwei Schulklaſſen befinden ſich zuſammen 135 Schüler. Die erſte Klaſſe hat 1¼ mal ſo viel Schüler als die zweite. Wie viel Schüler ſind in jeder Klaſſe?

28. Wie viel iſt die Summe aller Zahlen von 1 bis 40?

29. In einer Haushaltung werden wöchentlich Mk. 17,50 gebraucht, wie viel macht das täglich?

30. A kauft 89 Meter zu Mk. 1,20; B kauft 29 Meter von demſelben Stoffe und zu demſelben Preiſe. Wie viel muß A mehr bezahlen als B?

31. Von 4000 Mk. werden jährlich 180 Mk. Zinſen bezahlt, wie viel % ſind das?

32. Wenn die Flaſche Wein zu 75 Pf. eingekauft und zu 90 Pfg. verkauft wird, wie viel % ſind dann gewonnen?

33. Großvater, Vater und Kind ſind zuſammen 108 Jahre alt. Der Großvater iſt 30 Jahre älter als der Vater und der Vater iſt 30 Jahre älter als das Kind. Wie alt iſt jeder von ihnen?

34. Zu 8 Liter Milch à 20 Pfennig werden 2 Liter Waſſer geſchüttet; wie viel iſt 1 Liter der Miſchung werth?

35. Die Bevölkerung einer Stadt iſt in einem Jahre von 12000 auf 12500 geſtiegen; wie viel % beträgt der Zuwachs?

36. In einem Geldbeutel befinden ſich 60 Geldſtücke, theils Markſtücke und theils Halbmarkſtücke. Ihr Werth beträgt zuſammen 48 Mk.; wie viel Stücke von jeder Sorte ſind in dem Geldbeutel?

37. Jemand läßt ein Fäßchen Butter kommen. Die Butter mit dem Faſſe wiegt 37 Pfd., das Fäßchen allein wiegt 8½ Pfd. Für ein Pfd. Butter bezahlt er Mk. 1,20. Das leere Fäßchen wird ihm mit Mk. 0,80 berechnet, und die Fracht koſtet Mk. 0,70. Wie viel hat er im Ganzen zu bezahlen?

38. A hat ein Haus für 20000 Mark gekauft. Er vermiethet daſſelbe für 1200 Mark. Wenn er nun für Reparatur, Steuer und Feuerverſicherung jährlich 200 Mark auszugeben hat, ſo bringt ihm das Haus wie viel % Zinſen ein?

39. Eine 4klaſſige Schule hat in der 1. Klaſſe 65, in der 2. 71, in der 3. 80 und in der 4. 64 Schüler. Wie viel Schüler ſind in jeder Klaſſe durchſchnittlich?

40. In einer Schule waren im vorigen Jahre 320 Schüler; jetzt hat dieſe Schule nur 280 Schüler. Um wie viel % hat ſich die Schülerzahl vermindert?

41. 4 Maurer bauen eine Mauer in 12 Tagen. In wie viel Tagen kann die Mauer fertig werden, wenn 6 Maurer daran arbeiten?

42. Ein Kaufmann fallirt, er kann seinen Gläubigern nur 60 Prozent ihrer Forderungen zahlen. Wie viel erhält A, welcher 2800 Mk., und B, welcher 1700 Mk. zu fordern hat?

43. A hat ein Capital zu 4 % verliehen. Er nimmt davon jährlich 300 Mark Zinsen ein. Wie groß ist das ausgeliehene Kapital?

44. Jemand kauft 10 Mtr. Leinen zu Mk. 0,90; 12 Mtr. zu Mk. 1,10 und 20 Mtr. zu Mk. 1,20. Wie viel kostet 1 Mtr. durchschnittlich?

45. Jemand will 6 Flaschen Wein zu 80 Pfg. mit so viel Wasser vermischen, daß die Flasche nur 60 Pfg. kostet. Wie viel Flaschen Wasser muß er hinzugießen?

46. Karl ist 8 Jahre alt und sein Vater 35 Jahre. Nach wie viel Jahren ist Karl gerade halb so alt als sein Vater?

47. A und B, haben zusammen 50 Mark. Gibt A dem B 5 Mark, so haben beide gleich viel. Wie viel hat A und wie viel hat B?

48. Zwei Knaben, A und B, spielen mit einander um Nüsse. Sie haben zusammen 60 Nüsse. Zu Anfang des Spieles hat A $1^1/_2$ mal so viel Nüsse als B. Zu Ende des Spieles hat B 6 Nüsse mehr als A. Wie viel hatte Jeder a) am Anfang, b) am Ende des Spieles? c) wie viel hatte A verloren und B gewonnen?

49. Der Preis des Petroleums geht von 40 Pfg. auf 35 Pfg. herab. Wie viel Prozent beträgt der Abschlag?

50. A macht eine Reise. Wenn er täglich Mk. 4,50 ausgiebt, so reicht seine Kasse 20 Tage aus; wie lange nur kommt er mit seinem Gelde aus, wenn er jeden Tag 5 Mark gebraucht?

Otto Biermann.

Die Anordnung der Stoffe im Lesebuche (für die Oberstufe).

Die neueren Lesebücher zeigen im Allgemeinen einen Fortschritt gegen die früheren. Die meisten haben einen reicheren und gewählteren Inhalt aufzuweisen. Manche sind mit sehr vielen Illustrationen ausgestattet.

Unbedingt zu loben ist jedoch weder das eine noch das andere. Was zunächst die Illustrationen angeht, so scheint man sich nicht immer ganz klar über den Zweck derselben gewesen zu sein. Schlachtenbilder auf dem Raum einer halben oder auch ganzen Lesebuchseite — wie in dem Lesebuche von E. Bock — veranschaulichen doch gar zu wenig. Ob Karten von größern Ländern, z. B. von Preußen und Oesterreich, auf dem kleinen Raum einer Seite, dazu ohne deutlich erkennbare Grenzen, wesentliche Dienste leisten, scheint mir sehr fraglich. Auch will mir nicht einleuchten, daß die Bildnisse unserer Dichter: Uhland, Göthe, Hofmann von Fallersleben, Hebel, Reuter u. a. um deswillen, weil einzelne ihrer Gedichte oder Erzählungen aufgenommen sind, im Lesebuche Platz finden müssen.

Was die Bereicherung des Inhalts betrifft, so ist leider oft über das Maß des Verständnisses der Volksschüler weit hinausgegangen, sei es nun, daß der Stoff an und für sich nicht geeignet oder die Darstellung zu schwierig ist. In einem Lesebuche von R. und W. Dietlein (deutsches Lesebuch für die Oberklasse der Volks- und Bürgerschulen 1875) sind z. B. folgende Darstellungen nicht einfach genug: 1. Ueber

das Nordlicht nach A. v. Humboldt, 2. Sternschnuppen und Feuerkugeln von Ule; 3. die Vulkane von Carl Vogt, 4. die Beschaffenheit der Kometen von A. Bernstein, 5. chemische Spielereien von demselben, 6. hat der Mond Einfluß auf das Wetter? von demselben, 7. der Brückenbau über das Göltzschthal von demselben, 8. das deutsche Mittelgebirge von Keller, 9. das Leuchten des Meeres aus dem Ergänzungs-Conversationslexikon, 10. der Tod Friedrich's des Weisen von Leop. Ranke.

Es sollte diesmal von der Anordnung der Stoffe die Rede sein; ich darf mich daher nicht darauf einlassen nachzuweisen, inwiefern die genannten Lesestücke und noch andere über das Verständniß hinausgehen. Vielleicht hiervon ein anderes Mal. Allerdings wird von dem Inhalt der Lesebücher auch die Rede sein müssen, wie wir gleich sehen werden.

Mir scheint nun zunächst, daß manche der neueren Lesebücher, was die Anordnung der Stoffe angeht, vielen der früheren bedeutend nachstehen. Unter den älteren sind mir nicht wenige bekannt, bei denen auf die Gruppirung des Inhalts große Sorgfalt verwendet war, z. B. das Münsterberger Lesebuch in seinen verschiedenen Theilen, das Lesebuch von Flügge u. a. Es gibt unter den neueren manche, deren Inhalt, wie es scheint, mit Absicht bunt durcheinander geworfen ist. Möglich, daß der Vorgang Wackernagel's hierzu Veranlassung gegeben hat, welcher bekanntlich das Lesebuch wie eine Art Lustgarten angesehen wissen wollte. Nur ist mir im Augenblick nicht genau erinnerlich, ob Wackernagel so ganz planlos zu Werke gegangen ist. Bei einer Parkanlage will man ja allerdings alles Steife, Gleich- und Einförmige vermeiden; indeß ohne Plan und verständige Eintheilung darf eine solche doch auch nicht sein, wenn sie einen angenehmen Eindruck hervorbringen soll. In dem oben angeführten Lesebuche von R. und W. Dietlein finden sich beispielsweise folgende Lesestücke zusammengestellt, die in gar keiner Beziehung — weder nach Inhalt noch Form — zu einander stehen:

Nro. 79. Wie die Schildbürger ꝛc. 80. Mops und Mond. 81. Dichtkunst und Baukunst im Mittelalter. 82. Arion. 83. Die Forelle. — 133. Unsere nächsten Freunde aus der Thierwelt. 134. Graf von Habsburg. — 154. Columbus (Gedicht). 155. Die Geschichte des alten Wolfs. 156. Aus Luthers Tischreden — 191. Wie Eulenspiegel ꝛc. 192. Charakter Fr. Wilh. III. u. s. w.

Das Lesebuch von Engelien und Fechner läßt auch keine planmäßige Reihenfolge erkennen. Wir finden beispielsweise:

Nro. 109. Die Linde. 110. Die Trompete von Vionville. 111. Die Lappen. 112. Der Pilgrim vor St. Just. 113. Das Rennthier. 114. In dem wilden Kriegestanze. 115. Der westfäl. Hofschulze. — 119. Die Leipziger Schlacht von Arndt. 120. Die Hottentotten. 121. Wenn du noch eine Heimath hast. — 124. Bei dem Grabe meines Vaters. 125. Das Torfmoor. 126. Klein Roland. 127. Perlenfischerei auf Ceylon. 128. Lützow's wilde Jagd. 129. Der Insekten Plage und Dienste u. s. w. Solch bunte Reihenfolge ist in einem Schulbuche — und vollends in demjenigen, welches nach dem Historienbuche das wichtigste ist — nicht empfehlenswerth.

In einem andern Lesebuche von R. und W. Dietlein (deutsches Volksschul-Lesebuch, Ausgabe. B, 1875) findet sich eine Eintheilung des Stoffes in 12 größere Gruppen — nach den Monaten. Hierdurch wird aber auch keine durchgreifende Anordnung zuwege gebracht; natürlich ist bei sehr vielen Stücken die Einreihung in diesen oder jenen Monat der Willkür anheimgegeben. So finden wir auch in diesem Buche beispielsweise folgende Lesestücke beisammen:

Digitized by Google

Nro. 316. Zeus und Pferd. 317. Rabbi Meir und seine Gattin. 318. König Friedrich und sein Nachbar. — 375. Die Jugendjahre Fr. d. Gr. 376. Die Trichine. 377. Der Bandwurm. 378. Die kleine Wohlthäterin. 379 Sprüchwörter ꝛc. 380. Ein guter Sohn. 381. Die Ratte. 382. Der Kalk. 383. Die Elbe. 384. Die Alpen u. s. w.

Das Lesebuch von Bock (deutsches Lesebuch für die obere Stufe mehrklassiger Schulen. I. Abth.) hat dagegen eine ziemlich bestimmte Gliederung des Stoffes: Der Inhalt besteht aus 8 Abtheilungen:

A. Deutscher Lebensspiegel (Erzählungen, Gedichte ꝛc.).
B. Deutsches Land und Volk (geogr. Lesestücke).
C. Länder und Völker Europa's (dsgl.).
D. Die Länder der heil. Schrift (dsgl.).
E. Des deutschen Volkes Geschichte (geschichtl. Lesestücke nach der Zeitfolge).
F. Deutscher Haushalt, Gewerbe- und Kunstfleiß.
G. Weltverkehr des deutschen Volkes.
H. Deutscher Lebensspiegel (wie A).

In den belletristischen Abtheilungen (A. und H.) ist keine planmäßige Ordnung ersichtlich.

Dem gütigen Leser, welcher mir bis hierher gefolgt ist, wird mittlerweile nicht verborgen geblieben sein, daß die an sich große Schwierigkeit, den mannichfaltigen Inhalt eines Schullesebuches in zweckmäßiger Weise zu ordnen, durch einen besondern Umstand noch wesentlich erhöht wird.

In allen genannten Büchern findet sich nämlich eine beträchtliche Menge realistischer Stoffe. Zwar wird in dem Vorwort des Lesebuchs von Engelien und Fechner mit einem gewissen Nachdruck gesagt: „Die geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Lesestücke sollen nicht vollständige Lehrgänge bilden; wir wollen das Lesebuch nicht zum Knecht des Real-Unterrichts machen u. s. w." Das hält indeß nicht davon ab, der Geschichte 31 Lesestücke, der Erd- und Völkerkunde ebenfalls 31 und der Naturkunde 47 Stücke zu widmen. Wie viel Raum diese zusammen im Vergleich zu dem übrigen Inhalt einnehmen, läßt sich nicht schnell erkennen, weil die Stücke unter die übrigen zerstreut sind. Es scheint mir jedoch, daß die angeführten 109 Nummern wohl etwa ebenso viel als die übrigen 155 Nummern einnehmen mögen, da unter diesen letzteren viele kurze Stücke sind.

Einen viel breiteren Raum nehmen die realistischen Stücke in dem Lesebuche von E. Bock ein. Den belletristischen Lesestücken sind 72 Seiten gewidmet, den realistischen 280 Seiten. Nur finden sich zwischen den letztern noch manche Gedichte, z. B. der Graf von Habsburg, das Lied vom Feldmarschall ꝛc. Diese mögen auf etwa 40 Seiten angeschlagen werden; dann stellt sich das Verhältniß wie 112 zu 240 Seiten.

Ohne Zweifel ist in diesem Buche den Realstoffen mit gutem Bedacht ein so großer Raum — doppelt so viel als den literarischen — gewidmet; denn in dem Vorworte ist klar gesagt: „Die Einrichtung dieser ersten Abtheilung für die obere Stufe ist darauf berechnet, daß sie für drei- und vierklassige Volksschulen einen ausreichenden Abschluß, sowohl in den sprachlich-literarischen, wie auch in den weltkundlichen Stoffen bietet und daher für das Bedürfniß derartiger Schulen als genügend angesehen werden kann."

Der bestimmt ausgesprochenen Absicht gemäß, daß dieses Buch zugleich ausreichend dem weltkundlichen Unterricht dienen soll, sind denn auch nicht blos

solche Realleseſtücke aufgenommen, welche ſich durch ſchönſprachliche Darſtellung auszeichnen, im Gegentheil: die meiſten derſelben ſind vorzugsweiſe auf Lehrhaftigkeit eingerichtet. Das tritt wohl am meiſten in der Abtheilung hervor, welche dem deutſchen Haushalt, Gewerbe und Kunſtfleiß gewidmet iſt. Hier finden wir 9 Stücke über die Geſundheitspflege (das letzte über die Kuhpocken und das Impfen), 7 Stücke über Münzen, Maße und Gewichte, 1 über Entwäſſerung des Bodens, 1 über Fruchtfolge, 1 über Ackerboden, 1 über Pferdezucht ꝛc., 8 Stücke aus der Phyſik: Waſſerpumpe, Feuerſpritze, Gasbeleuchtung ꝛc.

Anders iſt es in dem Leſebuche von Engelien und Fechner. Dieſe wollen, wie ſchon geſagt, das Leſebuch nicht zum Knecht des Realunterrichts machen; die 109 realiſtiſchen Stücke ſind wohl ſämmtlich von hervorragenden Schriftſtellern verfaßt und zum guten Theil auch mit um ihres ſprachlichen Werthes aufgenommen. Ebenſo die etwa 128 realiſtiſchen Leſeſtücke unter 487 Nummern im Ganzen in dem deutſchen Volksſchul-Leſebuche von R. u. W. Dietlein.

Wir ſehen uns ſomit ganz beſtimmt vor die Frage geſtellt: Soll das Volksſchul-Leſebuch zugleich im vollen Sinne dem Real-Unterricht dienen, oder ſoll daſſelbe für den deutſchen Unterricht berechnet ſein und dem realiſtiſchen Unterricht nur nebenbei ein wenig Handreichung thun? Dieſe Frage muß zuvor ausgemacht ſein, ehe man ſich über die Anordnung der Stoffe verſtändigen kann. In dem Vorwort des Leſebuches von Bock wird die Frage beſtimmt dahin beantwortet: das Buch ſoll beiden Zwecken dienen; aus dem Buche ſelbſt erkennen wir, daß es zumeiſt dem Realunterricht Handreichung thun ſoll, denn den weltkundlichen Stoffen iſt ſtark doppelt ſo viel Raum gewidmet als den ſprachlich-literariſchen (belletriſtiſchen) Stoffen.

Engelien und Fechner wollen das Leſebuch nicht dem Realunterricht dienſtbar machen, widmen demſelben aber, wie wir geſehen haben, 109 von im Ganzen 264 Nummern, dem Raum nach vielleicht die Hälfte.

Bei R. u. W. Dietlein machen die realiſtiſchen Leſeſtücke etwa $^1/_4$ des Geſammt-Inhalts aus (nach den Nummern gerechnet).

Die geſtellte Frage führt mit Nothwendigkeit zur andern: Soll das Leſebuch nicht zugleich dem Realunterricht dienen, von welcher Art und Beſchaffenheit ſoll denn das Lehrhülfsmittel ſein, auf welches ſich der Real-Unterricht zu ſtützen hat? Auch dieſe muß beantwortet ſein, wenn man über den Inhalt des Leſebuches und dann auch über die Anordnung der Stoffe in demſelben zur Klarheit gelangen will.

Die Stellung des ev. Schulblattes zu beiden Fragen iſt bekannt. Hier hilft nichts anderes als eine beſtimmte Scheidung: wir brauchen ein deutſches Leſebuch und ein realiſtiſches Leſebuch. Mögen immerhin beide äußerlich zu einem Buche vereinigt ſein, das iſt keine Frage von Wichtigkeit. Durch die Trennung der Stoffe aber wird beiden Unterrichtszweigen am beſten gedient. Hier wird vielleicht gleich die Frage emporſteigen: Soll denn etwa das deutſche Leſebuch gar nichts aus den Gebieten des Real-Unterrichts bringen? Freilich, ganz in dem Sinn der allgemeinen Beſtimmungen, nach welchen daſſelbe auch den Zweck hat, dem Realunterricht ergänzend und belebend zu Hülfe zu kommen. Es iſt aber ein Irrthum zu denken, daß dieſe Abſicht lediglich oder auch vorzugsweiſe durch belehrende Darſtellungen erzielt werden müßte; dazu helfen weſentlich auch beiſpielsweiſe Gedichte hiſtoriſchen Inhalts, wie Heinrich der Vogelſteller von Vogl, Rudolf von Habsburg von Schiller, preußiſche Heldenſchau von Bercht ꝛc. Wenn das feſt ſteht, daß dem Real-Unterricht ein beſonders Buch

oder eine getrennte Abtheilung realistischer Lesestücke (also ein Realbuch) gewidmet ist, so wird der Raum, welchen die naturkundlichen, geschichtlichen und geographischen Lebensbilder im deutschen Lesebuch einnehmen, verhältnißmäßig nicht gar groß sein. Denn wenn der ergänzenden und belebenden Darstellungen schon sehr viele sein müßten, wie groß würde dann die Zahl derjenigen Lesestücke erst sein, welche der Realunterricht zunächst und recht eigentlich um seiner Zwecke willen bedarf!

Man wird vermuthlich immer finden, daß diejenigen, welche für den Realunterricht mit knappen Leitfäden auskommen zu können vorgeben, im Lesebuche eine recht große Zahl von „ergänzenden" Realllesestücken („Bildern") zu finden wünschen. Und das ist gar leicht erklärlich.

Lassen wir jetzt das Realllesebuch bei Seite; was ist Zweck und Inhalt des deutschen (belletristischen) Lesebuchs? Dies läßt sich jetzt kurz in 2 Sätzen sagen.

1. Das deutsche Lesebuch dient zunächst dem deutschen Unterricht und soll in einer für die Volksschule geeigneten Auswahl die deutsche National-Literatur vertreten. Das edle Volksthümliche auf dem Sprachgebiet ist nicht ausgeschlossen.

2. Da das Lesebuch jedoch auch den Sach-Unterricht beleben — namentlich Gottesfurcht, Gemeinsinn und Vaterlandsliebe, sowie sinnige Naturbetrachtung pflegen soll — so müssen die 3 Gebiete des Sach-Unterrichts (Religion, Menschenleben und Natur) in passendem Verhältniß berücksichtigt werden.

Nachdem wir den Inhalt des deutschen Lesebuchs soweit klargestellt haben, können wir endlich zu unserm eigentlichen Gegenstande: der Anordnung der Lesestoffe im deutschen Lesebuche kommen.

1. Ein willkürliches Mischen der Stoffe, wie wir es in den Lesebüchern von Engelien und Fechner, sowie in denen von R. u. W. Dietlein gefunden haben, kann nicht das Rechte sein.

Die erstgenannten Verfasser geben im Vorwort Folgendes zur Rechtfertigung an: „Es würde uns, und wir befinden uns mit unserer Ansicht in Uebereinstimmung mit Autoritäten auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, als ein Mißgriff erscheinen, wollte man sich lange Zeit hinter einander mit Lesestoffen derselben Kategorie beschäftigen. Wir haben daher die Lesestücke in steter Abwechselung auf einander folgen lassen."

Das ist offenbar kein stichhaltiger Grund. Liegt denn irgend welche Nöthigung vor, die Lesestücke der Reihe nach vorzunehmen, so daß um deswillen die Verfasser von Lesebüchern für die nöthige Abwechselung in der Reihenfolge sorgen müßten? Den Leseplan (die Pensen-Vertheilung) macht jede Schule für sich, wie es nach ihren besondern Umständen passend ist. Vollends aber, wenn unter den Lesestücken sich eine große Zahl von Natur-, Geschichts- und andern sog. Bildern befindet — und es sollen ja etliche solcher Lebensbilder, welche „klassisch", „mustergültig" sind, auch in dem deutschen (belletristischen) Lesebuche vorkommen — sind diese dann zu lesen, wenn im Buche an sie die Reihe kommt? Wie würde das mit der Forderung stimmen, daß solche Musterstücke den Real-Unterricht ergänzen und beleben sollen? Ich denke, es ist doch klar und selbstverständlich, daß sie zu geeigneter Zeit an passender Stelle beim Real-Unterricht verwendet werden müssen. Einzelbilder, Schilderungen, Gedichte, z. B. aus dem letzten Kriege gegen Frankreich, werde ich doch nicht lesen lassen, wenn ich gerade in meinem Geschichtsunterricht an Karl dem Großen, an Columbus oder Luther

Digitized by Google

oder Friedrich dem Großen stehe? Mir scheint, diese einfache Erwägung müßte doch wenigstens soweit bestimmte Weisung geben, daß man die sog. Bilder nicht beliebig unter die andern Lesestücke mischte. Denn gerade hierdurch wird der Wirrwarr wahrhaft unerträglich. Natürlich sind auch die Geschichtsbilder ohne alle Rücksicht auf die Zeitfolge in den beiden genannten Büchern zerstreut zu finden. In dem Lesebuche von Bock ist das durchaus nicht der Fall; dort sind wenigstens die geographischen und die geschichtlichen Lesestücke wohl geordnet.

2. Eine völlige Trennung der Stoffe nach Poesie und Prosa ist für das deutsche Lesebuch auch nicht zu empfehlen, weil dadurch manche verwandte Stoffe geschieden werden, welche besser vereinigt blieben. Es ist ja z. B. kein großer Unterschied, ob eine Parabel in Prosaform geschrieben ist wie „die beiden Wege" von Krummacher, oder in poetischer Form wie „der Brunnen des Verderbens" von Rückert — beide sind doch Dichtung; darum ist es nicht passend, die eine in den prosaischen, die andere in den poetischen Theil zu verweisen.

3. Eine Eintheilung der Stoffe nach den Jahreszeiten oder nach sog. Kreisen (Familie, Haus, Wohnort ꝛc.), ist auch nicht bestimmt genug und läßt bei manchen Stücken hinsichtlich ihrer Einfügung rathlos.

4. Die beste Eintheilung der Lesestoffe ist die nach den Gattungen. Sie ist die objektivste. Sie trennt am wenigsten die nach Form und Inhalt verwandten Stoffe; namentlich bleiben auch die Beschreibungen und Schilderungen aus der Naturkunde, Geschichte ꝛc. vereint. So erhalten wir 5 Abtheilungen mit verschiedenen Unterabtheilungen:

I. Lyrisches (Lieder):
- a. aus dem Naturleben,
- b. aus dem Menschenleben (Vaterlands-, Reise-, Freundschaftslieder ꝛc.),
- c. aus dem religiösen Leben.

II. Episches (erzählende Darstellungen):
1. rein episch: a. Märchen,
   b. Sagen und Legenden,
   c. Balladen, poetische Erzählungen u. dgl.,
   d. Erzählungen in prosaischer Form.
2. didaktisch episch: a. Fabeln, b. Parabeln } in poet. u. pros. Form.

III. Beschreibungen und Schilderungen:
1. aus den 3 Naturreichen und aus der natürlichen Geographie,
2. a. Ethnographisches,
   b. Charakterbilder geschichtlicher Personen,
   c. Ereignisse aus der Geschichte.

IV. Reden und Briefe.

V. Sentenzen, Sprichwörter, Räthsel.

Abtheilung I. enthält nur Gedichte, Abtheilung II. enthält Stücke in poetischer und prosaischer Form, Abtheilung III. und IV. nur Prosastücke, Abtheilung V. ist wieder gemischt.

Noch könnte eine kleine Aenderung zulässig erscheinen, daß man nämlich Gedichte, welche historische Stoffe behandeln (Graf von Habsburg von Schiller, Fehrbellin von Minding, preußische Heldenschau) zu den Geschichtsbildern setzte; doch würde ich mich wahrscheinlich nicht dafür entscheiden. Otto Biermann.

Einiges über das Schulwesen Englands.

In Nr. 11 und 12 dieses Blattes von diesem Jahre (1876) findet sich eine kurze Notiz, in welcher die Einführung des Schulzwanges in England als soeben von dem Parlamente verworfen bezeichnet wird. Der betreffende Artikel ist wol ein wenig verfrüht, da man über das in demselben erwähnte Elementarunterrichtsgesetz hier im Parlamente noch bis Ende Juli debattirt, und es dann Dank der energischen Befürwortung des Lord Sandon in seinen Hauptpunkten angenommen hat. Der Schulzwang selbst aber ist schon durch das Unterrichtsgesetz von 1870 für England eingeführt, und wenn derselbe auch nicht ganz so stricte gehandhabt wird, wie in Deutschland, so kommen doch häufig empfindliche Bestrafungen wegen Schulversäumnisse vor. Es ist die jetzige Regierungsvorlage dazu bestimmt, das frühere Gesetz zu erweitern und einzelne Punkte, z. B. das schulpflichtige Alter, die Zeit, während welcher die Landkinder zur Arbeit zu Hause gehalten werden dürfen, die Höhe des Schulgeldes ꝛc., genauer festzustellen. Dabei sind dann freilich die Geister oft scharf auf einander geplatzt, aber doch ist das Gesetz mit einigen Amendements in dritter Lesung angenommen.

Was die englischen Schulen im allgemeinen betrifft, so zerfallen dieselben, abgesehen von den vielen Privatschulen, deren Zahl verhältnißmäßig weit größer ist, als in Deutschland, in zwei Klassen, die sog. Boardschulen und die Kirchschulen. Erstere sind ins Leben gerufen durch das Gesetz von 1870 und sind Staatsschulen. Ihre Zahl beträgt augenblicklich in England und Wales 1922, gegen 1259 im vorigen Jahre. Die letzteren sind die alten Schulen Englands, sind mit der Kirche verbunden, und ist dieser auch die äußere Verwaltung derselben überlassen. Alle Schulen werden inspicirt durch vom Staate angestellte Inspectoren, die Boardschulen ausschließlich, die Kirchschulen aber außerdem noch von einem Comité mit dem betreffenden Geistlichen als Präses.

Die äußere Einrichtung des Schulwesens ist noch in mancher Beziehung mangelhaft. Zunächst gibt es hier keine Aufnahme- und Entlassungstermine, sondern das kommt und geht das ganze Jahr hindurch. Wenn den Eltern eine Schule nicht mehr gefällt, so schicken sie ihr Kind in eine andere, unbekümmert, ob dasselbe mitten in den Cursus hineinschneit, oder mit dem Beginnen desselben eintritt. Dann hat man hier auch keine Schulbezirke, innerhalb deren die Kinder einer besondern Schule zugewiesen sind, und der Lehrer hat in Folge dessen auch kein Kind als speciell zu seiner Schule gehörig zu betrachten. Um nun doch einen regelmäßigen Schulbesuch zu sichern und den Schulzwang aufrecht zu erhalten, hat die oberste Schulbehörde (die sogen. Schulboard) in den verschiedenen Bezirken und Stadttheilen Visitoren angestellt, deren Aufgabe es ist, die Kinder ihres Bezirkes zu überwachen und sie im Falle unregelmäßigen Schulbesuches zur Schule zu zwingen. Hierbei kommen dann, wie schon oben bemerkt, häufige, zuweilen empfindliche Bestrafungen vor. So machte vor einiger Zeit der Fall in den öffentlichen englischen Blättern großes Aufsehen, daß ein Mann, der sein Kind einige Tage daheim behalten hatte, weil in seinem Hause eine Krankheit ausgebrochen war, zu einer Strafe von einigen Schillingen verurtheilt und, da er dieselben nicht gerade in der Tasche hatte, auch niemand da war, sie zu holen, ihm selber aber nicht erlaubt wurde zu gehen, eingesteckt und wie ein Sträfling behandelt wurde.

Das Schulgeld, welches von den Lehrern, und zwar meist wöchentlich, gehoben wird, steht im allgemeinen nicht sehr hoch und zwar für Boardschulen

gewöhnlich etwas niedriger, als für Kirchschulen. Letztere, sowie auch manche Privatschulen, werden nämlich theilweise durch freiwillige Beiträge unterhalten, weshalb sie auch Voluntary Schools genannt werden. Ihre Zahl beläuft sich gegenwärtig auf 17323. Die Defecta der Boardschulen werden dagegen durch Staatsmittel gedeckt. Eines andern etwas eigenthümlichen Staatszuschusses wird weiter unten Erwähnung geschehen.

Die Schulgebäude selbst, besonders die Boardschulen, haben meistens ein angenehmes Aeußere. Die innere Einrichtung aber sagt uns deutschen Lehrern nicht zu, erscheint uns vielmehr als höchst unpraktisch. Meistens bestehen nämlich die Schulen aus zwei großen Räumen, der eine für alle Knaben, der andere für alle Mädchen bestimmt, mögen die Schulen nun ein- oder sechsklassig sein. Vielleicht hat man diese Einrichtung so getroffen, um dem sogen. Head-Master die Aufsicht zu erleichtern, da er sehr oft der einzige ordentliche Lehrer an der Schule ist; die übrigen sind dann entweder Assistents oder Pupil-Teachers (Präparanden). Die Geschlechter sind, wenigstens in den Städten, immer getrennt, sogar während der Spielzeit. Ja, die Trennung geht so weit, daß die Knaben von Lehrern, die Mädchen von Lehrerinnen unterrichtet werden. Das Gehalt der ordentlichen Lehrer steht hier in London etwa zwischen L. 80 und L. 200, oder zwischen 1600 und 4000 Mark. In der Achtung des Volkes stehen die Schulen und Lehrer wol noch um ein beträchtliches niedriger, als diejenigen Deutschlands. Folgende unerhörte Thatsache wurde von einem Lehrer in einem englischen Schulblatte mitgetheilt: Ich besuchte Herrn B., einen Viehtreiber, um mit ihm über seinen Sohn Rücksprache zu nehmen. Herr B. war nicht zu Hause, und ich gerieth in ein lebhaftes Gespräch mit Frau B., als plötzlich die Thür aufging, eine robuste Gestalt hereintrat und fragte, „was für Besuch hast du da, Sal?" „O, es ist nur der Lehrer, um sich nach Jerry zu erkundigen." Die Figur näherte sich mir; ich fühlte mich zur Thür gedrängt und gleich darauf von einem schweren Körper unsanft berührt. Ich habe Beweise in schwarz und blau, daß dieser Körper des Viehtreibers benagelter Stiefel war. Er lief hinter mir her, die Straße hinauf, fortwährend seinen Stiefel hinter mir herwerfend und ausrufend, „du kommst mir recht; warte, ich will dich in der Pferdetränke abkühlen." Bald darauf fühlte ich meinen Kopf in eine höchst unangenehme Flüssigkeit getaucht. Zuletzt hielt er mich fest und sagte, nun sieh hier, laß dich nicht wieder in meinem Hause blicken; sollte ich dich je wieder in dieser Straße treffen, v. . . ., wenn ich nicht ein halbes Hundert Ochsen über dich her jage! „Ich ging heim, und meine Hauswirthin ließ allerlei Bemerkungen fallen über Leute, welche mit einem Rockzipfel nach Hause kämen." Als Gründe für diese feindselige Stimmung lassen sich vielleicht anführen: die kurze Zeit des Bestehens des Schulzwanges, der Widerwille des freien Engländers gegen allen Zwang und besonders die große Zahl der noch nicht ausgebildeten Lehrer in den Schulen.

Es herrscht jedoch, besonders in der Lehrerwelt ein eifriges Streben, die Schulen sowohl in der Achtung des Volkes, als auch in dem Ansehen der Behörde zu heben; so besonders durch die Bildung eines nationalen Lehrervereins, der sogen. National Union of Elementary Teachers. Den Unterricht selbst aber sucht man von allen Seiten zu heben. Jedoch hat man dabei mehr materiale als ideale Ziele im Auge; man sucht die Köpfe der Kinder mit Wissensstoff vollzupfropfen und vergißt dabei die gründliche Durcharbeitung desselben und die erziehliche Seite des Unterrichts zu sehr.

Dann erfahren auch die einzelnen Unterrichtsfächer nicht die richtige Würdigung; manche werden verhältnißmäßig zu sehr gepflegt, andere stiefmütterlich behandelt. Zu den erstern gehören besonders Lesen, Schreiben, Rechnen und Grammatik. Der Grund der Bevorzugung der ersten drei Fächer ist in einer eigenthümlichen Belohnung zu suchen, welche die Regierung für die Leistungen in denselben aussetzt. Es findet hier nämlich in allen Schulen, die von dem vom Staate angestellten Inspector inspicirt werden, alljährlich eine öffentliche Prüfung statt unter der Leitung dieses Inspectors. In dieser handelt es sich dann hauptsächlich um diese drei Fächer, und die Regierung zahlt der betreffenden Schule auf jeden Schüler, der in ein, zwei oder drei dieser Fächer besteht, einmal, zweimal oder dreimal 4 Schillinge, vorausgesetzt, daß der Schüler auch eine gewisse Durchschnittszahl im Schulbesuche erreicht hat. Wenn also in einer Schule z. B. 30 Schüler in allen drei Fächern, 20 in zweien und 10 in einem Fache bestehen, so erhält die Schule dafür 30 . 3 . 4 + 20 . 2 . 4 + 10 . 4 Sch. = L 28 = 560 Mark. In dieser Weise hat der Staat in dem verflossenen Jahre eine Summe von L 1,707055 oder 34,141,100 Mark an die Schulen Englands bezahlt. Bei einem solchen Verfahren ist es dann erklärlich, daß es genug Lehrer gibt, die für andere Fächer wenig Zeit übrig behalten, umsomehr, da sehr oft das Gehalt der Lehrer mehr oder weniger von diesem Staatszuschusse abhängt. Daß aber die Grammatik sehr gepflegt wird, scheint nur ein alt hergebrachter Brauch zu sein.*)

Vernachlässigt wird dagegen das ganze Gebiet der Natur mit Ausnahme der physischen Geographie, und in den Boardschulen die Religion. Was aus der Naturkunde vorkommt, wird, wie das die alten preußischen Regulative auch forderten, mit dem Lesen verbunden. Man rechnet diesen Gegenstand eben nicht zu den elementaren, sondern zu den Kunst- und wissenschaftlichen Fächern (Sience and Art), mit welchem Namen er hier allgemein bezeichnet wird, und hat daher eigentlich keinen Platz für denselben in den Elementarschulen. Selbst in den Bildungsanstalten für Lehrer scheint man ihn wenig zu berücksichtigen, so daß er selten in den Abiturientenprüfungen vorkommt.

In Betreff der Religion besteht nun eine gewisse Feindschaft zwischen den Board- und Kirchschulen, deren Grund aber auch noch wo anders zu suchen ist. Der Staat hat nämlich alle Schulen quasi zu religionslosen Schulen gemacht durch ein Gesetz, welches bestimmt, daß Religionsunterricht nur ertheilt werden darf während der ersten Stunde von 9 bis 10, daß aber die Eltern berechtigt sind, ihre Kinder während dieser Stunde von der Schule fern zu halten, und daß nach 10 Uhr kein religiöser Stoff mehr vorkommen darf. Auch die Lesebücher müssen vollkommen religionslos gehalten werden, und wo die Geschichte religiösen Charakter hat, z. B. in der Reformationsgeschichte, da dürfen keine dahin zielende Erklärungen gegeben werden. Hierdurch können dann freilich Mißverständnisse entstehen, wie folgende Anecdote eins zeigt. „Als bei der Revision Einiges aus der Reformation gelesen wird und auch der Name Luther vorkommt, fragt der Revisor einen Knaben, zufällig einen Juden, wer denn Luther sei. Der Knabe, indem er sich aus früheren Geschichtsstunden erinnert, daß Luther die päpstliche Bulle verbrannt habe, nun aber das Wort Bulle mit Bull, der englischen Be-

*) Oder vielleicht auch, wie in Deutschland, eine Nachahmung der höhern Schulen. D. Red.

zeichnung für Stier verwechselt, antwortet frisch, Luther sei ein grausamer Mann gewesen, er habe zu Wittenberg einen päpstlichen Ochsen verbrannt." Da nun bei den Revisionen durch den Staatsinspector wenig oder gar nicht auf Religion gesehen wird, und die Boardschulen keinen andern Revisor haben, so wird in letzteren der Religionsunterricht entweder ganz gestrichen, oder doch sehr vernachlässigt.

Ueber den Unterricht in den übrigen Fächern will ich nur einige kurze Bemerkungen und Beispiele anführen. Im Rechnen sucht man eine gewisse Einfachheit durchzuführen, verfällt aber dabei in den Fehler der Weitläufigkeit und zersplittert seine Kräfte. Es werden zunächst die vier Species mit unbenannten Zahlen vorgeführt, aber meist sehr mechanisch. Darnach folgen die vier Species mit benannten Zahlen und zwar zunächst alle viere an den Münzen, sowohl mit einfach, als auch mehrfachbenannten Zahlen; ja sogar einfache Brüche, Halbe bis Neuntel kommen schon hierbei vor. Hierauf werden sie noch einmal an den Maaßen und Gewichten vorgeführt. Die Multiplication und auch theilweise die Division sucht man hierbei auf eine eigenthümliche Art zu vereinfachen. Hat man z. B. die Aufgabe L 421 14 s $6\frac{3}{4}$ d × 234 (s = Schilling, d = Penny), so multiplicirt man zunächst mit 10, das Product wieder mit 10 und dieses Product mit 2; man hat also dann mit 200 multiplicirt. Darnach multiplicirt man das erste Product mit 3 und hat dadurch mit 30 multiplicirt. Endlich multiplicirt man noch mit 4 und zählt nun die drei Hauptproducte zusammen, so:

L 421	12 s	$6\frac{3}{4}$ d × 4
	× 10	
4216	5	$7\frac{1}{2}$ × 3
	× 10	
42162	16	3
		× 2
84325	12	6
12648	16	$10\frac{1}{2}$
1686	10	3
L 98660	19 s	$7\frac{1}{2}$ d

Nachdem die vier Species an den Münzen behandelt worden sind, wird in der Regel erst die Resolution und Reduction eingeschoben. Hierauf folgen dann die einfachen und zusammengesetzten Proportionen, und nun folgt ein eigenthümlicher Abschnitt, genannt Praxis, welcher einige Aehnlichkeit hat mit der oben angeführten Multiplication, indem er in Zerlegung der zusammengesetzten Zahlen bei der Multiplication besteht; z. B. Wie viel kosten 248 Kisten Thee, à L 9 17 s 8 d?

Lösung:

		248		
		× L 9	17 s	8 d
10 s	= L ½	2232		
5 s	= ½	124		
2 s 6 d	= ½	62		
2 d	= 1/15	31		
		2	1 s	4 d
L		2451	1 s	4 d

Man multiplicirt also zunächst 248 mit L 9 = L 2232; dann nimmt man von den 17 s 10 s = L ½ und multiplicirt mit ½ = L 124; von den noch übrigen 7 s 8 d nimmt man jetzt 5 s = ½ von 10 s und multiplicirt L 124 mit ½ = L 62; jetzt nimmt man von den 2 s 8 d 2 s 6 d = ½ von 5 s und multiplicirt L 62 mit ½ = L 31; endlich hat man noch mit den letzten 2 d = 1/15 von 2 s 6 d die L 31 zu multipliren = L 2 1 s 4 d und nun alle Producte zusammenzuzählen. Regel bei diesem Verfahren ist, daß die Schillinge und Pence, welche man als Theilfactoren nimmt, einem Stammbruche eines ganzen L oder eines der schon vorhergegangenen Multiplicatoren entsprechen müssen. Bei diesem Verfahren werden also größere Zahlen und Reductionen vermieden, dagegen aber wird die Operation nach andern Seiten hin um so schwieriger und zugleich zeitraubender.

Weiterhin ist nun der Gang im Rechnen ziemlich gleich dem in Deutschland, nur findet die Bruchrechnung erst ihren Platz nach der Zinsenzinsrechnung. Dieser Gang im großen und ganzen ist der am häufigsten angewandte und in den meisten Rechenbüchern durchgeführte.

Im sprachlichen Unterrichte ist außer den Fertigkeiten Lesen und Schreiben die Grammatik die Hauptsache. Die Kinder besitzen meistens Leitfäden, welche die ganze Grammatik in (durch kurze Beispiele erläuterte) Regeln zusammenfassen, die dann von ihnen auswendig gelernt werden. Viel weniger Gewicht scheint man dagegen auf den mündlichen und schriftlichen Ausdruck zu legen. Das Lesen wird ausschließlich nach der Buchstabirmethode erlernt. Eine Lautmethode wäre auch wohl in der englischen Sprache nicht anwendbar, da die Buchstaben so sehr verschiedene Laute haben, je nach den Wörtern und Verbindungen, in welchen sie vorkommen, z. B. slough, Sumpf, though, obgleich, enough, genug, trough, Trog, Pferdetränke. Das erste wird etwa ausgesprochen slau, das zweite, abgesehen vom th, thou, das dritte enöff, und das vierte troff mit einem tiefen „o".

Es bleibt nun die Frage übrig, was für Leute wirken in diesen Schulen und führen diese Arbeit aus? Wer sich hier dem Lehreramte widmet, tritt schon nach dem vollendeten dreizehnten oder vierzehnten Jahre als sogen. Pupil-Teacher bei irgend einem Lehrer ein, der ihm, wie das früher ähnlich in vielen Gegenden Deutschlands der Fall war, eine Klasse zur Verwaltung unter seiner Aufsicht anvertraut und zugleich vorbereitenden Unterricht ertheilt. Diese Stellung behält er während der ersten fünf Jahre inne, während welcher Zeit er sich jährlich einer Prüfung zu unterziehen hat. Zum nähern Einblicke in diese Art der Prüfung mögen folgende Notizen dienen, die ich einem englischen Schulblatte entnehme. Die ganze Prüfung ist eine schriftliche, zu welcher die Bogen mit vorgedruckten Fragen von der Commission verabreicht werden.

A. Ende des ersten Jahres.

Rechnen.

1. 1 ounce kostet L 3 7 s 6 d, was kosten 501 pounds 9 ounces 11 pennyweights 12 grains? (1 pound = 12 ounces, à 20 pennyweights, à 24 grains; L 1 = 20 s, à 12 d.)

2. Wenn 5¼ Dutzend silberner Löffel 3 pounds 6 ounces Silber enthalten, und der Werth des Silbers 5 s 6 d per ounce beträgt, welches ist dann der Silberwerth der Löffel?

Grammatik.

1. Welche Flectionen haben Substantive und Adjective und wozu dienen sie?

2. Schreibe die Hülfsverben nieder und klassificire sie nach ihrem Gebrauche.

Zergliedere folgenden Satz: Around the fire one wintry night the farmer's rosy children sat. (Des Landmanns rosige Kinder saßen an einem Winterabende um das Feuer.)

Aufsatz.

Schreibe einen Brief an einen Freund, in welchem du ihm mittheilst, wie du den letzten Samstag und Sonntag zugebracht hast.

Geographie.

1. Zeichne eine Karte von Lancashire und schreibe nieder, was du weißt über Baumwolle und Baumwollen-Manufactur.

2. Ein Tourist schreibt heim: „Ich verließ Greenwich am Montag, erreichte Oban des Abends, verweilte Dienstag in Staffa und Iona, marschirte Mittwoch nach Fortwilliam, bestieg das hohe Gebirge am Donnerstag und kam Freitag nach Inverneß." Beschreibe seine Reise so genau wie möglich.

B. Ende des fünften Jahres.

Rechnen.

1. Welche Summe zu 4% Zinseszins wird in $2\frac{1}{2}$ Jahren anwachsen zu L 247 8 s 10,368 d?

2. Ein Kornhändler verkauft 72 Quarters Korn mit 8% und 37 Quarters mit 12% Gewinn. Hätte er alles mit 10% Gewinn verkauft, so würde er L 2 14 s 3 d mehr erhalten haben, als er jetzt erhielt. Wieviel bezahlte er für das Quarter?

3. $783 - (9x + 3) + 12x + 6(7 - 8x) = 0.$

4. $\frac{3x - 9}{7} - \frac{5 - 2x}{9} = 4\frac{2}{3}.$

Grammatik.

Welche verschiedenen Epochen treten in der Geschichte der englischen Sprache auf und welches ist der Charakter einer jeden?

Geographie.

1. Zeichne eine Karte von brittisch und russisch Nordamerika.

2. Beschreibe die auffallenden Eigenthümlichkeiten der beiden großen Continente.

Geschichte.

1. Nenne der Reihe nach die englischen Regentenhäuser nebst der Zeit ihrer Regierung.

2. Schreibe die Geschichte des nordamerikanischen Befreiungskrieges nieder.

Hat der Examinand nach dem fünften Jahre sein Examen bestanden, so stehen ihm zwei Wege offen, entweder er nimmt eine Stelle an als Assistent-Master, eine Zwischenstellung zwischen den Pupil-Teachers und den ordentlichen Lehrern, genannt Headmasters; oder er geht auf eine Training-College, eine Art Seminar, und macht hier einen zweijährigen Cursus durch. Die Zahl derer, die den ersten Weg einschlagen, ist verhältnißmäßig groß. Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß jedoch noch bemerkt werden, daß auch unter den Assistent-Masters ordentliche Lehrer sich befinden, da gewöhnlich nur die ersten Lehrer den Titel Headmaster führen. Um als ordentlicher Lehrer angestellt werden zu können, muß jeder endlich noch durch ein letztes Examen gehen. Auch auf dieses Examen mögen einige demselben Schulblatte entnommene Notizen einiges Licht werfen. Das Verfahren dabei ist im großen und ganzen dasselbe, wie in den vorhergegangenen Prüfungen.

Mathematik.

1. $(30690 \times 40050) : 4950 =$.

2. Ein Eisenbahnzug fährt 120 Kilometer in 2 Stunden 12 Minuten; wieviel englische Meilen durchläuft er in einer Stunde, wenn 1 Meter gleich 39,3708 inches ist? (1 Meile = 8 furlongs, à 40 poles, à $5\frac{1}{2}$ yards, à 3 feet, à 12 inches.)

Zu beweisen:

3. Die Basiswinkel eines gleichschenkligen Dreiecks sind gleich.

4. Wenn man im rechtwinkligen Dreiecke von der Spitze des rechten Winkels ein Loth auf die Hypothenuse fällt, so ist dasselbe die mittlere Proportionale zwischen den beiden Abschnitten der Hypothenuse.

5. $(a + b + c)^2 - (a + b - c)^2 + (a + c - b)^2 = 8ac.$

6. $$\frac{\sqrt{a + x} + \sqrt{a - x}}{\sqrt{a + x} - \sqrt{a - x}} = \frac{b}{c}$$

Schulkunde.

1. Wie würden Sie den Buchstabirunterricht ertheilen und wie eine Fibel eingerichtet wünschen?

2. Einen Stundenplan aufzustellen für eine Schule, welche von einem Lehrer und vier Gehülfen verwaltet und von 230 Knaben besucht wird, von denen 100 Halbtagsschüler sind.

Grammatik.

1. Zu welchem Zwecke verändern die englischen Verben ihre Form? Was ist Modus? Geben Sie die verschiedenen Modi und ihre Bedeutung an?

2. Ein kurzes Gedicht in Prosa zu übersetzen.

Geschichte.

Hierin beschränken sich die Fragen auf englische Geschichte.

Geographie.

1. Eine genaue Karte der Westküste von Großbrittanien zu zeichnen.

2. Beschreibung der Gebirge, Flüsse und Wälder Südamerikas.

Außerdem werden diejenigen, welche es wünschen, noch geprüft in Musik, Deutsch, Französisch, Latein und Griechisch. Eine Prüfung in der Religion findet dagegen, wie dieses Beispiel zeigt, und wie mir auch hiesige Lehrer versicherten, nicht statt; wer ein Zeugniß darin zu haben wünscht, muß sich extra prüfen lassen.

London, im Oktober 1876. L.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang März 1877.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Die Gewöhnung in ihrer erziehlichen Bedeutung für die Schule.

(Von Hauptlehrer A. Hollenberg in Mülheim a. d. Ruhr.)

Wer über den Einfluß der Gewöhnung auf die Erziehung nachdenkt, der wird finden, daß er keine Seite des menschlichen Wesens ohne Berücksichtigung lassen kann, denn allenthalben zeigt sich ihre Wirksamkeit. Am einfachsten und verständlichsten tritt sie da hervor, wo man bei der Erziehung auf Fertigkeiten und künstlerische Ausbildung sein Augenmerk richtet; ohne Gewöhnung, das heißt ohne gleichmäßiges Wiederholen gewisser Thätigkeiten, ist weder irgend eine äußere Fertigkeit zu erzielen, noch auch überhaupt ästhetische Darstellung in irgend einem Gebiete der Kunst zu erreichen. Doch nicht weniger kommt auf dem Felde der Intelligenz die erziehliche Einwirkung der Gewöhnung zum Vorschein und wohl eben so sehr auf dem Gebiete des Fühlens und Begehrens. Aber auch in all unserm sonstigen Thun und Handeln erfahren wir den Einfluß, den die Gewöhnung auf uns hat; wir sind ihr oft desto mehr untergeben, je weniger deutlich sich solches unserm Bewußtsein ankündigt. Der Kreis unserer Interessen, die Richtung unserer Bestrebungen, der Inhalt dessen, was unser Gemüth unaufgefordert und wie von selbst erfüllt, es dauernd erregt: sie bezeugen ebenso eindringlich die Macht der Gewöhnung. Und wenn wir von der Wichtigkeit der Jugendeindrücke reden, was verkünden wir da in der Regel wohl mehr, als gerade die Macht der Gewöhnung.

Es läßt sich jedoch nicht bestreiten, daß es manche Erfahrungen giebt, die zu dem Angeführten in auffallendem Widerspruch stehen oder doch zu stehen scheinen. So sind nicht alle von reinlichen, Ordnung liebenden Eltern erzogenen Kinder im spätern Leben, wenn sie einen selbständigen Wirkungskreis erlangt haben, nun auch wirklich den guten elterlichen Gewohnheiten treu, sondern nicht selten findet man das Gegentheil von demjenigen, was man nach der Gewöhnung wohl zu erwarten berechtigt war. Und wenn wir von solchen mehr äußerlichen Gewohnheiten zu den erziehlichen Folgen der Gewöhnung auf dem höhern Gebiete des religiös-sittlichen Lebens übergehen, so lehren die manchmal gegen die höchsten Güter gleichgültigen oder die wohl gar mißrathenen Kinder sittlich und religiös glücklich beschaffener Familien, daß die Macht der Gewöhnung ihre Grenzen hat, daß sie nicht wie eine mechanische Kraft und in unabhängiger Weise wirkt, sondern daß neben der Gewöhnung noch andere Einflüsse sich geltend machen, die bei der Erziehung wohl zu berücksichtigen sind, wenn man den Zweck der Gewöhnung überhaupt erreichen will. Diese Erscheinungen jedoch bestätigen gerade als Ausnahmen die allge-

meine Regel von der Wichtigkeit der Gewöhnung, und wenn es wirklich nöthig wäre, dieselbe zu erhärten, so liegt in der Sorgfalt, mit welcher wir bemüht sind, die Kinder einer bösen Gewöhnung zu entziehen, in der Bereitwilligkeit, mit welcher die Mittel zur Gründung von Rettungsanstalten und Asylen gespendet werden, der kräftigste Beweis für die Wichtigkeit einer guten Gewöhnung für die Erziehung.

Die gegenwärtige Erörterung über die erziehliche Bedeutung der Gewöhnung wird drei Punkte einer gesonderten Betrachtung unterziehen. Zunächst werden, und zwar auf dem Gebiete des Unterrichts, diejenigen psychologischen Bedingungen, die von der Gewöhnung eine Einwirkung auf den Schüler erwarten lassen können und der Vorgang der Gewöhnung selbst untersucht. Daran reiht sich als zweiter Punkt die Erwägung, in wie fern die durch Gewöhnung bewirkten Erfolge dem Zwecke der Erziehung überhaupt entsprechen, und endlich soll ein Blick auf die durch das Schulleben bewirkte Gewöhnung den erziehenden Einfluß desselben darlegen.

Die Möglichkeit der Erziehung beruht auf der Annahme, daß es thunlich sei, auf das sich gestaltende innere menschliche Leben eine Einwirkung auszuüben; ohne eine solche Annahme würde es Niemand versuchen, einen Andern zu erziehen. Daraus folgt aber ferner, daß man im Seelenleben eine gewisse Gesetzmäßigkeit voraussetzt, denn ohne solchen Zusammenhang wie etwa Grund und Folge, Ursache und Wirkung, läßt sich für eine erziehliche Einwirkung gar nichts hoffen. Wo also erzogen wird, da gilt der Satz, daß die menschliche Seele als ein Naturwesen in ihrer Entwickelung an bestimmte Gesetze gebunden ist, daß in den Verrichtungen derselben eine Art von Mechanismus herrscht. Man kann sehr verschiedener Meinung darüber sein, bis zu welcher Höhe der Einfluß solcher Gesetze sich erstreckt, man wird auch willig zugeben müssen, daß vieles im menschlichen Geiste einer gesetzmäßigen Erforschung sich bis jetzt gänzlich entzogen hat; nichts desto weniger steht es fest, daß für eine Menge von Erscheinungen im Seelenleben die natürlichen Vorgänge hinreichend erforscht sind, und es kann nicht bezweifelt werden, daß z. B. die Entstehung der Anschauungen, die Bildung der Begriffe bei den verschiedenen Menschen nach einem und demselben Gesetze erfolgt und überall in gleicher Weise vor sich geht. Wenn auch das Gebiet des Begehrens und Wollens für unser Erkennen an manchen Stellen bis jetzt vorzugsweise undurchdringlich geblieben ist, so sind doch auch hier die gewöhnlichen psychischen Vorgänge in ihren Grundzügen uns so weit hinlänglich bekannt, um mit Hülfe dieser Erkenntniß die Art der Einwirkung des Unterrichts einigermaßen verstehen zu können.

Der Unterricht in der Schule besteht seinem Wesen nach zunächst darin, daß man den Schülern etwas zum Gegenstand der Betrachtung macht. Schon vor dem Eintritt in die Schule haben die Kinder unter Anleitung anderer Personen sowohl allerlei Gegenstände und Vorgänge, als auch Personen betrachtet und daneben, getrieben von der kindlichen Lebhaftigkeit, auch solche Betrachtungen aus sich selbst vielfach angestellt. Indem die Schule nun manchmal solche Gegenstände einer erneuten Betrachtung unterzieht, die, wie man mit Recht vermuthen darf, dem Schüler bekannt sind, scheint sie etwas Ueberflüssiges zu thun. Das ist jedoch nicht der Fall. Zunächst liegt es in der Absicht des Lehrers, einen Vorrath von Anschauungen und Kenntnissen zu beschaffen, der allen Schülern gemeinsam sein soll, von welchem aus als von einem gemeinsamen Boden er

mit Sicherheit weiter gehen kann und deſſen Beſtandtheile er überall als feſte Elemente in ſeinem Unterricht verwenden darf. Dann aber veranlaßt die Beſchaffenheit deſſen, was die Kinder als Beſitz in die Schule mitbringen, zu einer erneuten Betrachtung und Durchnahme. Jedem, der ſich eingehend mit kleinen Schülern beſchäftigt, fällt es auf, wie ungleich die Erfahrungen der Kinder an einem und demſelben Gegenſtand und wie abweichend und mangelhaft die Anſchauungen ſind, wie Manches ſo vereinzelt angetroffen wird, was in der engſten Verbindung ſtehen ſollte. Solchen Mängeln hat der Unterricht zunächſt abzuhelfen. Der Lehrer veranlaßt zu genauer Betrachtung des Gegenſtandes, er ſucht die möglichſte Schärfe der Wahrnehmungen herbeizuführen, er hält darauf, daß die einzelnen Sinne, ſoweit es möglich iſt, ihren beſondern Antheil an der Betrachtung des Gegenſtandes nehmen. Bei der Behandlung des Kochſalzes ſoll die Geſtalt, die Farbe, der Geſchmack, das Kniſtern beim Zerſtoßen oder Zerbrechen, das Auflöſen in Waſſer gemerkt werden. Wieder bei andern Dingen richtet ſich die Aufmerkſamkeit vorzugsweiſe auf die verſchiedenen Theile, aus welchen ſie beſtehen, auf die Verbindung derſelben, ihre gegenſeitige Lage und Form, ſo wie auf die Beſtimmung und den Gebrauch der Dinge. Es iſt einleuchtend, daß durch eine ſolche Behandlung die Kenntniß der betreffenden Gegenſtände zunehmen muß. Die Vorſtellungen werden dabei reiner, deutlicher, klarer, die Umriſſe ſchärfer, die beſondern Merkmale und Eigenſchaften treten beſſer geſondert hervor. Wenn aber nun der Lehrer nach einem ſo zweckmäßigen Verfahren die Sache damit für erledigt und abgethan anſieht und ſich etwa darauf verläßt, daß er das Alles ſo ſorgſam und genau vorgenommen hat, ſo wird er bald mit Schrecken gewahren, daß von den Früchten ſeiner Bemühungen ſpäter nur wenig vorhanden iſt. Woran liegt es nun eigentlich, daß die ſo ſorgfältig durchgenommenen Gegenſtände nachher ſich auf Verlangen nicht von allen ihren Seiten, nach Merkmalen, Thätigkeiten, Beziehungen geläufig präſentiren? Es iſt der wichtige Umſtand nicht hinlänglich beachtet worden, daß in der menſchlichen Seele die Hervorrufung von Vorſtellungen ꝛc. an gewiſſe Verknüpfungsverhältniſſe gebunden iſt, und daß das Geheimniß der Intelligenz zum großen Theile auf dem Weſen und der Stärke dieſer Verknüpfungsverhältniſſe beruht. Die Verknüpfung der ſeeliſchen Gebilde wird nun durch erneutes Zuſammenſein in Bewußtſein, durch wiederholtes Verbinden der Anſchauungen, Vorſtellungen, Begriffe immer feſter gebildet oder geſtärkt. Hiermit berühren wir die Wirkungen und das Weſen des Gedächtniſſes, und es iſt nun leicht geſagt, was bei dem ſchlechten Ertrag des vorhin erwähnten Unterrichtsbeiſpiels von beſonderem Einfluß geweſen iſt. Es ſind nämlich zwar die Ergebniſſe der Betrachtung und Beobachtung gefunden und dargeſtellt worden, und inſofern iſt für die Erkenntniß wohl geſorgt worden, aber es hat an der Pflege der Verbindung gemangelt, an der wiederholten Hervorrufung und Verknüpfung, an der Sicherung des Gedächtniſſes, mit andern Worten an der Gewöhnung.

Sehen wir nach einem Beiſpiele aus dem Rechenunterricht. Wenn etwa der Lehrer das Einmaleins mit der Zahl 6 behandelt, ſo wird es zunächſt ſeine Pflicht ſein, die einzelnen in Betracht kommenden Produkte als Summen aus gleichen Summanden zu bilden und bilden zu laſſen. Er hat z. B. die Zahl 30 als die Summe von $6 + 6 + 6 + 6 + 6$ erſcheinen zu laſſen und kann erſt dann dazu übergehen, den Schüler dieſe Erkenntniß auch ſo faſſen zu laſſen, daß derſelbe ſpricht: 5 mal 6 iſt 30. Wenn in dieſer Art die einzelnen

Produkte von 1 mal 6 bis 10 mal 6 gebildet worden sind, so hat der Schüler ein Verständniß für diese Zahlbildungen gewonnen, aber damit ist in der That der Intelligenz nur ein schwacher Dienst erwiesen. Soll diese Erkenntniß wirklich brauchbar sein, sollen die gewonnenen Resultat nicht wieder zerfallen, und will man die Arbeit nicht stets von vorn beginnen, so muß für Behalten gesorgt werden, es müssen die begriffenen Zahlverbindungen in verständiger Art zu einem sichern, geläufigen Gebrauch eingeprägt werden. Erst dann sind die Resultate des Rechnens dem Schüler zu fernerm Gebrauch dienstbar, sie stellen sich bei Bedürfniß gleichsam ungerufen dem Bewußtsein dar. Und so beruht nicht bloß beim Rechnen, sondern auch ebenso auf den andern Gebieten des Unterrichts die Brauchbarkeit dessen, was wir von den Dingen erkannten, zum großen Theil darauf, ob unsere Vorstellungen und Begriffe sich in Reihen so gut geordnet und in solcher Stärke verbunden vorfinden, daß wir im Stande sind, mit hinlänglicher Sicherheit über ihr Erscheinen zu verfügen. Dieser Theil des Gedächtnisses fällt fast ganz unter den Begriff der Gewöhnung: denn das sind besonders beglückte Menschen, bei welchen schon bei dem ersten Lernen und Merken sich die Vorstellungen so klar bilden, sich mit den zusammengehörenden Seelengebilden so fest verknüpfen, daß eine besondere Pflege dafür, ein Gewöhnen, überflüssig erscheint. Für die weit überwiegende Zahl der Schüler darf und muß man, durch Erfahrung belehrt, vielmehr sagen: wo nicht zwischen Vorstellungen, die aus innern oder äußern Gründen zusammengehören, die nöthigen Verbindungen hergestellt worden sind, wo nicht eine oftmalige Erneuerung dieser Verbindung für ihre Beständigkeit gesorgt hat, d. h. wo man nicht gewöhnt worden ist, die eine Vorstellung auf die andere zu beziehen: da ist von brauchbarem Gedächtniß nicht leicht die Rede. Zwar ist der menschliche Geist so beschaffen, daß sich innerhalb desselben auch ohne besondere Hülfe gleiche Vorstellungen und auch gleichzeitige Anschauungen zu einander finden, und das Leben führt in seinen täglichen Vorgängen manche Vorstellungen so häufig und in so klar liegender Verbindung, als Ursache und Wirkung, Grund und Folge vor, daß es überflüssig erscheint, sich bei denselben besonders aufzuhalten; aber der Unterricht soll auch eben da Verbindungen aufdecken und stiften, wo sich dieselben nicht sofort und augenscheinlich ergeben, und er soll diese Verbindungen durch Wiederholung und Einprägung befestigen, d. h. er soll den Geist an diese Verknüpfungen gewöhnen. Alles dieses pflegt man nun freilich meist unter dem Namen Gedächtniß und Gedächtnißpflege aufzuführen, und es ist nicht so gebräuchlich, diese Vorgänge als Gewöhnung aufzufassen.

Wir haben jedoch noch einen Rückblick auf die erwähnten Unterrichtsexempel zu thun. Zu der stattgehabten Bereicherung und Verdeutlichung derjenigen Gesichts-, Geschmacks-, Gefühlsvorstellungen, die zunächst von den Gegenständen ausgingen, zu der Bildung der betreffenden Zahlvorstellungen, ist durch den Unterricht auch noch etwas anderes getreten, was besonders ins Auge gefaßt werden muß. Das ist die Sprache. Offenbar ist die Vorstellung von einem Dinge, einer Eigenschaft oder einer Thätigkeit und die Bezeichnung derselben durch die Sprache nicht dasselbe, und es ist also bei dem erwähnten Unterrichtsbeispiel ein doppelter Vorgang zu bemerken, nämlich erstlich die Bildung der Vorstellungen und sodann die Verbindung derselben mit gewissen Zeichen, den Wörtern unserer Sprache. Das Sprechen erfordert nun neben der Bildung und Reproduktion von Vorstellungen fortwährend die zum Sprechen gehörige

Digitized by Google

Bewegung der Sprechorgane und fällt somit unter den Begriff der Fertigkeiten. Von hier aus empfängt nun die Wichtigkeit der erneuten Vorführung eines Unterrichtsgegenstandes eine merkenswerthe Bestätigung und Beleuchtung. Die feste Verknüpfung von Vorstellung, Begriff und Sprachbezeichnung erfordert eine besondere Pflege und es ist insbesondere auch wegen der in den Häusern regierenden Sprache durchaus nothwendig, diese Verknüpfung oft zu wiederholen und den Schüler an feste Reihen zu gewöhnen. Wer also beim Unterrichten diese Einübung und erneute Verbindung für unwesentlich hält, wer nicht die lebhafte Verpflichtung fühlt, für eine geläufige und gesicherte Verbindung sorgen zu müssen, der wird oft Gelegenheit haben, über resultatlose Arbeit zu klagen und bei jedem weitern Schritt über Vergeßlichkeit der Schüler sich zu beschweren.

So verwendet die Schule also mit Recht einen großen Theil ihrer Zeit auf die Gewöhnung innerhalb des Kreises der Kenntnisse; daß sie es auf dem Gebiet der eigentlichen Fertigkeiten — Lesen, Schreiben, einem großen Theil des sonstigen deutschen Unterrichts, Zeichnen, Singen — ebenso macht, ist bekannt. Alles nun, was überhaupt auf diesen Gebieten erreicht wird, die willkürliche und leichte Thätigkeit, die äußere Darstellung durch mündliche und schriftliche Rede, die Darstellung durch Mittel der Kunst, das wird nur erreicht durch Gewöhnung, und zwar ist hier, so zu sagen, das Kleine, das Einfache, das Element gerade das Wichtigste. Der einzelne Laut, der einfache Ton, der Strich des Schreibschülers, sie müssen genau, sie müssen schön sein, sie müssen durch anhaltende Uebung gut und schön eingewöhnt, bis zu Sicherheit eingeübt sein. Wenn dabei nicht, auch schon von der untern Stufe an, etwas Sicheres und Gründliches erreicht wird, so werden die spätern Fortschritte jeden Augenblick gehemmt. Hierin beruht für Wissen und Können die Macht der Elemente, die ja in und unter den großen Dingen stecken, und durch welche die großen Dinge Bestand und Wesen haben. (Zahn). Und so darf man mit Recht behaupten, daß es keine Virtuosität auf irgend einer Stufe in einem Gebiete der Fertigkeiten giebt, dem nicht eine sorgfältige Gewöhnung auf den niedriger liegenden Stufen vorhergegangen wäre, eine solche, die allmählich alle Hindernisse beseitigt und bis zur Gewohnheit geführt hat. Alle freie Thätigkeit gründet sich, wie man leicht sieht, darauf, daß die niedern Stufen einem gewissermaßen veredelten Mechanismus anheimgefallen, daß sie zur andern Natur geworden sind. Wer z. B. beim Zeichnen, beim Schreiben noch die Haltung des Stifts, der Feder zu bedenken hat, wer sich noch auf die Theile der zu schreibenden Buchstaben besinnen muß, wer beim Lesen nicht die Form der einzelnen Buchstaben, ja des ganzen Worts — oder auf der höhern Stufe den Sinn des ganzen Satzes — sofort auffaßt, wer beim Commando des Turnlehrers noch die betreffende Bewegung überlegen muß, wer überhaupt solche Dinge noch nicht dem untern mechanischen Gedankenlauf ganz übergeben hat: der ist bei jeder Regung und Bewegung, bei der geringsten Leistung und Darstellung gedrückt und behindert.

Gehen wir nun zu einer andern Folge der Gewöhnung über, die sich aus dem Unterricht für die Thätigkeit des Verstandes ergiebt. Ein guter Unterricht hält den Schüler an, seine Aufmerksamkeit auf einen einzigen Gegenstand, auf eine einzige Thatsache, auf eine besondere Gruppe von Vorstellungen, auf einen besondern Gedankenkreis zu richten. Alle andern Vorstellungen, die sich sonst etwa noch dem Bewußtsein aufdrängen wollen, werden zurückgewiesen und ferngehalten. Aus dieser oft wiederholten Thätigkeit entwickelt sich eben durch Ge-

wöhnung nach und nach die Eigenthümlichkeit des Schülers, daß er dazu gestimmt ist, überhaupt Vorstellungen festzuhalten, ihnen aufmerksame Theilnahme zu widmen, dem Andrang anderer zerstreuender Vorstellungen zu wehren und so ein selbständiges, genaues, allseitiges Beobachten, ein klares Sehen, ein ruhiges Ueberlegen zu haben. Wer bei vielfacher Wiederholung beobachtend und betrachtend die Gegenstände von allen Seiten anzusehen genöthigt wurde, wer angehalten wurde, den Gesetzen und Formen, welche der Mannichfaltigkeit der Erscheinungen zu Grunde liegen, nachzugehen und nachzuspüren, und wer nach der Durchnahme auch eines beschränkten Gebietes öfters Anleitung empfing, diesen wenn auch geringen Erwerb zu übersehen und so zu beherrschen, der erhält damit die Richtung, solches Verfahren auch für seine eigenen Untersuchungen als Regel zu befolgen. Somit können durch gut angelegten Unterricht die Gewöhnungen zu aufmerksamem, allseitigem, systematischem und methodischem Lernen und Verfahren hervorgerufen und befestigt werden. Insbesondere gilt dies auch für das Gebiet des mathematischen Unterrichts, wo solche methodisch abgerundete Behandlung am wenigsten schwer fällt, indem die verhältnißmäßig geringe Zahl der Gegenstände in der That ein solches vergleichendes und combinirendes Verfahren erleichtert, und wo die bloße Rücksicht auf Form und Zahl ein solches Verfahren begünstigt. Und wenn nun Gewöhnung solcher Art der Schularbeit selbst wesentlich zu Hülfe kommt, so bleiben die Folgen derselben auch dem spätern Leben gesichert. Ein so unterrichteter Schüler empfängt nachher von allen Seiten Anregungen, die ihm geistige Beschäftigung gewähren, und er besitzt und behält für seine Umgebung dasjenige Interesse, was der geistigen Stumpfheit und der innern Leere am kräftigsten entgegentritt.

Schauen wir nun noch einmal zurück auf die bis jetzt behandelte Seite des Unterrichts, so hat sich hierbei Folgendes herausgestellt:

a) der Unterricht vervollkommnet oder berichtigt die vorhandenen Vorstellungen (Begriffe), so wie deren Verbindungen, er beschafft neue Vorstellungen (Begriffe) und stiftet neue Verbindungen verschiedenster Art;

b) er befestigt durch wiederholten Ablauf der betreffenden Reihengebilde sowohl die Vorstellungen selbst, als die Verbindungen derselben;

c) er giebt und übt die Sprache und die dazu gehörigen oder gleichliegenden Fertigkeiten;

d) er befördert Aufmerksamkeit und selbständiges, geordnetes, methodisches Lernen.

Die Punkte unter b, c und d sind es nun vorzugsweise, wo die Schule den Einfluß der Gewöhnung auf die Intelligenz besonders erfahren kann, und wo sie denselben auch wirklich erfährt.

Aber nicht bloß auf die Bildung der Einsicht oder des Verstandes wirkt der Unterricht, sondern sein Einfluß macht sich auch im innersten Triebleben der Seele geltend, und seine Wirksamkeit wird gerade durch die beim Unterricht auftretende Gewöhnung mächtig verstärkt.

Der Kreis der Vorstellungen, der dem Schüler durch Leben und Unterricht zu Gebote steht, ist ja auch das Material, welches den Gefühlen zur Grundlage dient, so wie die Unterlage aller Begehrungen, in ihm verlaufen die Stimmungen, und innerhalb desselben zeigt sich in den verschiedensten Richtungen der Wille. Denn dasjenige, was dem Menschen unbekannt ist, wovon er keine Vorstellung hat, ist nicht im Stande, Gefühle oder auch Begehrungen zu erregen, und es

läßt sich auch kein Grund denken, wie ein Unbekanntes zu einer Willensentschließung Veranlassung geben könnte. Somit hängt also auch der Unterricht mit der sittlichen Bildung genau zusammen. Und da Gefühle, Begehrungen, Entschlüsse sich nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar erzeugen lassen, so geht auch aus dieser Erwägung die Wichtigkeit hervor, welche die Bildung des Vorstellungskreises für die Erziehung in Anspruch nimmt. So wie nun die gleichen Anschauungen sich nach dem Gesetz der Gleichartigkeit verbinden und dadurch zu einem immer klarern, deutlicheren Seelengebilde werden, so geschieht es auch mit den gleichen Gefühlen. Die verschiedenen Gefühle rufen bei ihrer Entstehung die frühern gleichen Gefühle wieder hervor und verbinden sich mit ihnen zu einem vollkommneren Gebilde, vollkommener wenigstens in Bezug auf seine Bestandtheile und seine Deutlichkeit, vollkommener oft auch dem Grade, der Stärke, der Intensität nach. So wächst die Freude an einer Thätigkeit, je öfter wir das angenehme Gefühl empfinden, daß sie uns geglückt ist, so nimmt die Dankbarkeit gegen andere Menschen zu, je öfter wir deren hülfreiche Theilnahme erfahren. Und da ferner die Gefühlsregungen denselben Geistesgesetzen unterworfen sind, wie die Vorstellungen, so wird sich ein bestimmtes Gefühl desto öfter in der Seele wieder ankündigen, mit je mehr und mit je verschiedneren Vorstellungen dasselbe verbunden war, und es wird sich um so mehr in der Seele geltend machen, je größer der Raum ist — so zu sagen — über welchen es sich erstreckt. Durch das oftmalige Erleben gewisser Gefühle, die bei der Erziehung besonders gepflegt und begünstigt wurden, bildet sich zuletzt in Folge der Gewöhnung eine Fertigkeit, eine Neigung eben diese Gefühle hervorzurufen. Diese Fertigkeit wird mitunter Gedächtniß des Gefühls genannt, weil sie für dieses in ähnlicher Weise wirkt, wie das Gedächtniß für die Vorstellungen des Verstandes.

Daß nun der Unterricht im Stande ist, auf Bildung von Gefühlen Einfluß zu üben, ist allseitig bekannt. Er thut dies im Geschichts- und im deutschen Unterricht bei Vorführung von Zügen aus dem Leben edler Männer und Frauen, bei Mittheilungen von Heldenthaten, von Aufopferung für Andere, von Ehrlichkeit und Rechtlichkeit, von Treue, von Vaterlands- und Freiheitsliebe, von elterlicher und geschwisterlicher Liebe. Alle diese einzelnen Züge erregen, je reiner und lebhafter sie dargestellt werden, desto leichter das Gefühl der Schüler, auch bereichern sie dasselbe, was bei dem oft geringen Umfang ihrer Lebenserfahrung hoch anzuschlagen ist; dazu tritt dann bei der Wiederholung die Pflege und Befestigung dieser Gefühle. Ganz besonders glücklich gestellt ist in dieser Beziehung die Volksschule in Betreff der religiösen Gefühle. Es vereinigen sich für den religiösen Unterricht mehrere wohlbefestigte Ordnungen: da ist die tägliche Schulandacht mit Gesang und Gebet beim Beginn und Schluß der Schule, da ist die religiöse Poesie, welche ordnungsmäßig Pflege empfängt. Vor allem aber ist es die bibl. Geschichte, welche die Bildung religiöser Gefühle begünstigt. Schon in der Einfachheit der Lebensverhältnisse und in der größern Deutlichkeit, mit welcher die einzelnen Personen hervortreten, haben diese Geschichten alle Vorzüge, welche die Erzählungen aus dem Kreise der profanen alten Geschichte so vielfach auszeichnen. Dazu ist ein großer Theil Familiengeschichte und leicht aus bekannten Verhältnissen des elterlichen Hauses zu beleuchten und mit den persönlichen Gefühlen der Kinder in Verbindung zu setzen. Vor allem aber ist es der religiöse Sinn, der sich in Wort und Werk darstellt, die stets hervortretende Beziehung zu Gott, die Läuterung des sittlichen Gefühls im Aufblick auf das

allsehende Auge des allgütigen und heiligen Vaters. Dazu erhält die Schule hier auch manchmal wesentliche Hülfe von Familie und Kirche, wo sowohl häusliche Erbauung, als Theilnahme am Gottesdienst und den kirchlichen Festen immer wieder den Kern der biblischen Geschichte, ihre Hauptthatsachen, lebendig und wirksam erhalten. Es tritt ferner dazu der glückliche Umstand, daß sich hier für die Schule ein festes Unterrichtsmaterial vorfindet, das von unten auf gewöhnlich in jährlichem Cursus gepflegt wird. Jahrelange Praxis hat den Stoff gesichtet, nur Auswahl für die verschiedenen Klassen ist zu vollziehen, im Uebrigen ist der Weg geebnet. Und so kann der Lehrer Jahr auf Jahr das in seinen Grundzügen übereinstimmende Material vorführen, es neu beleben und an der Freude des Schülers theilnehmen, welche zum Theil wenigstens auch daraus entspringt, daß er merkt, wie sein kleiner Besitz, den er von frühern Jahren herzubringt, in Ehren gehalten und ihm zu neuer Klarheit und Wahrheit ausgemalt wird. —

In ähnlicher Weise, wie auf die Bildung der Gefühlswelt, wirkt der Unterricht auf dem Gebiete der Begehrung oder des Wollens. Schon auf den untersten Stufen ist Unterricht ohne Bildung des Willens nicht anzunehmen. Die erste Bildung von Kenntnissen der Außenwelt, die sich in Entstehung von Empfindungen, von Wahrnehmungen und Anschauungen vollzieht, ist undenkbar ohne ein Wollen. Es ist eine durchaus unangemessene Weise, sich die menschliche Seele als tabula rasa vorzustellen, welche nur leidend Einwirkungen erführe, welche wie weiches Wachs beliebig beschrieben werden könnte. Im Gegentheil ist die Seele bei diesen Vorgängen aktiv, wiewohl wir den Grad dieser Thätigkeit für den Anfang nur gering ansetzen dürfen, und es sind also auch mit den Anfängen des Schulunterrichts ganz unzweifelhaft Willensakte verbunden. Stärkere Willensäußerungen sind fortwährend erforderlich bei weiterem Auffassen, bei dem Vergleichen und Unterscheiden, bei der Bildung reiner Begriffe, bei allen Verstandesthätigkeiten. Diese einzelnen Willensakte verbinden sich natürlich mit den dazu gehörigen Vorstellungen, erhalten sich in der Seele und bilden für das Wollen überhaupt diejenigen Stücke, welche wir auf andern Gebieten Elemente nennen. Sowie nun später derselbe Willensakt stattfindet, wird der frühere nach dem Gesetz der Anziehung des Gleichartigen reproduzirt und verschmilzt mit dem neuen, wobei denn der Willensakt eine Verstärkung empfängt. In dieser Weise bilden sich die verschiedenen Willensakte nach und nach zu größerer Stärke aus, und es entsteht diejenige sichere Verbindung zwischen Vorstellungen und Wollen oder auch zwischen verschiedenem in Verbindung stehendem Wollen, die man wohl Gedächtniß des Willens genannt hat. Wäre ein solches Gedächtniß des Willens nicht vorhanden, müßte man sich bei jeder nothwendigen Gelegenheit wieder erst besinnen, ob und wie der Willensakt zu vollziehen wäre, dann würde ja unser Wollen sehr schwerfällig werden und fast immer zu spät kommen. Für die Ausbildung und Befestigung dieses Wollens ist nun die Gewöhnung eben so einflußreich, wie auf dem Gebiete der Intelligenz. Was da für Geläufigkeit der Vorstellungen und Vorstellungsreihen gilt, das gilt hier für die Fertigkeit des Wollens, für die Sicherheit der Willensakte. Wie dort die wiederholte, oft neu gebildete Vorstellung zu allmählich vollkommneren Seelengebilden führt, so bringt der oft wiederholte Akt des Wollens zu einem festeren, sicherern Wollen.

Wenn wir nun beobachten, was Alles ein Mensch begehrt und will, oder auch verabscheut, so finden wir, daß es äußerst mannigfaltig ist; wir finden

Begehren und Wollen von gleicher Art und Richtung neben solchem, welches sich geradezu entgegensteht. Und zwar finden wir diese verschiedenen Stücke nicht etwa immer auch zeitlich getrennt, sondern es ist bekannt, daß sich oft zu gleicher Zeit ein sehr verschiedenes Wollen präsentirt, und wir somit wirklich vor einer Auswahl stehen. Wer sich nun freilich bei seiner Entscheidung von der Zahl der Westenknöpfe, dem Fallen eines Geldstücks leiten läßt, der verzichtet für sich auf jedes feste, insbesondere auch auf sittliches Wollen. Eine Auswahl aber, besonders eine solche, welche mit sittlichen oder unsittlichen Motiven verbunden ist, erhält einige Aussicht, daß in einem spätern Falle die Entscheidung eben so ausfallen wird. So tritt also auch hier auf dem Gebiete des Wollens die Macht der Gewöhnung zu Tage.

In dem Angeführten liegt nun schon der Hinweis darauf, daß der Unterricht auf die Bildung des Willens in mannigfaltiger Art wirksam ist. Er thut das, wie gesagt, schon bei den einzelnen Akten des Merkens und Lernens, bei dem fortschreitenden Unterricht allmählich mehr. Er bildet den Willen durch Gewöhnung bei Aneignung der Fertigkeiten, die zum Unterrichtsgebiete gehören, denn alle Ausübung der Leibesbewegungen, die dabei erforderlich sind, geht vom Willen aus. Auch die Aufmerksamkeit, welche beim Unterricht gebildet wird, ist wesentlich eine durch Gewöhnung hervorgebrachte Fähigkeit des Willens.

Dazu empfängt der Wille vom Unterrichte her noch eine besondere Hülfe. Der Unterricht gewährt nämlich durch Aufstellung von Lebensmustern eine wesentliche Förderung für die Beurtheilung des Wollens. In dieser Vervollkommnung und Verbesserung des sittlichen Urtheils, in der Verfeinerung des Gewissens, welche bei dem verschiedenen Material des Unterrichts vor sich geht, insbesondere auch in dem Respekt vor der Wahrheit, der jedem geregelten Unterricht innewohnt, empfängt der Schüler für sein Wollen und Handeln eine wesentliche Leitung. Die Gewöhnung, den sittlichen Motiven nachzuspüren, welche denjenigen Handlungen zu Grunde liegen, die im deutschen, geschichtlichen und religiösen Unterricht betrachtet werden, dazu die Achtung und Werthschätzung, welche bei der Vorführung guter Handlungen sich unmittelbar erzeugt, mahnen daran, dem sittlichen Gebote den ihm gebührenden Einfluß auf die eigene Entschließung zu verstatten und erleichtern dieses durch die warme Theilnahme für die Personen und Verhältnisse, welche im Unterricht vorgeführt wurden.

Unsere ganze bisherige Erörterung hat sich darauf beschränkt, sowohl die Wirkung der Gewöhnung klar zu stellen, welche sie auf dem Gebiete des Unterrichts für Wissen, Fühlen und Wollen ausübt, als auch darzulegen, wie ohne sorgfältige Gewöhnung nach keiner Seite hin nennenswerthe Erfolge zu erreichen sind. Hin und wieder wurden auch die Einwirkungen der Gewöhnung erziehliche Einflüsse genannt. Es liegt uns nun ob, nachzuweisen, in wie fern die durch Gewöhnung bewirkten Erfolge dem Zweck der Erziehung überhaupt entsprechen.

Die Erziehung hat im Ganzen genommen den Zweck, dem innern geistigen Leben des Kindes eine bestimmte Gestalt zu geben. Diese Gestalt wird von verschiedenen Seiten sehr verschieden beschrieben, bald heißt sie Selbstbestimmung in wahrer Freiheit, bald Darstellung menschlicher Vollkommenheit, bald Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen, bald Nachfolge Christi. Alle diese Angaben des Erziehungszwecks haben das Gemeinsame, daß sie den Willen in Betracht ziehen und eine bestimmte Art zu wollen als den Zweck der Erziehung erklären. Ein Mensch, der heute so und morgen wieder anders

will, ist uns unangenehm. Und das mit Recht; denn im Wollen liegt der Charakter beschlossen. Das, was der Mensch will, das, was er ablehnt, dazu die Art und Weise, der Grad der Stärke, wie Wille und Gegenwille sich äußern, das stellt seinen Charakter dar. Nun findet sich in einem Menschen ein sehr verschiedenes Wollen, wie wir schon oben sahen, es ist da mannichfaltiges, übereinstimmendes, entgegenstehendes Wollen. Aus der Summe aller dieser Willensrichtungen und aus dem mehrjährigen Aufeinanderwirken derselben entsteht endlich eine Art von Durchschnitt, ein Gesammtwille. Dieser ist um so kräftiger und fester, je mehr die einzelnen Elemente des Willens sich durch Kraft und übereinstimmende Richtung auszeichnen, je weniger sie sich entgegen streben und je sicherer sie untereinander verflochten sind. Mit der Herausbildung eines starken, kräftigen, gleichmäßig gerichteten Gesammtwillens ist aber nun nicht ohne Weiteres auch der Zweck der Erziehung erreicht, sondern es kommt auch auf die Richtung des Willens an. Es giebt ja auch bösen Willen, und ihm soll die Erziehung nicht dienen. Wir haben also noch die Richtung des Willens anzugeben, und diese muß nach dem eben so verschieden ausgedrückten Zweck der Erziehung stets auf das Sittliche, auf das Gute gehen, und man kann nur da von einer guten Erziehung sprechen, wo es gelungen ist, dem Willen eine solche Gestalt und zugleich eine solche Stärke zu geben, daß man mit einiger Sicherheit darauf rechnen kann, der Mensch werde später so handeln, wie es den sittlichen und religiösen Anforderungen gemäß ist. Wo das sittliche Handeln noch nicht durch Gewöhnung zu einer Fertigkeit geworden ist, zu einer sichern Gewohnheit, da ist das Sittliche fortwährend in Frage gestellt. „Erst durch Gewohnheit wird das Sittliche aus der Sphäre des bloßen Vorsatzes und der bloßen Tendenz herausgehoben und zu einer Macht, auf die man sich verlassen kann, die auch andern Menschen in der Welt überhaupt zur Stütze gereicht.“ (Deinhardt). Es stellt sich also hier heraus, daß die Gewöhnung, deren Macht auf dem Gebiete der Intelligenz, des Fühlens und Wollens wir oben in Betracht zogen, auch für die Erziehung in besondern Sinne ein nothwendiges, wesentliches Mittel ist, und daß es nicht unrichtig war, wenn wir früher die Einflüsse der Gewöhnung auf dem Gebiete des Unterrichts als erziehliche bezeichneten. —

Doch ist für die Bildung des Willens, für die Erziehung im besondern Sinne, nicht lediglich der Inhalt des Unterrichtskreises, oder die Art der Einführung in denselben von Einfluß, wie es nach der bisher angestellten Betrachtung vielleicht den Anschein gewinnen möchte, sondern ebenso wesentlich, für manche Kreise sogar viel bedeutsamer ist der Einfluß des Lebens. Die Gemeinschaft in der Familie, in der Gemeinde und dem Staat, die Schicksale des Einzelnen, der Anblick und das Durchleben beugender und erhebender Ereignisse, die Nothwendigkeit sich zusammenzuraffen, sich zu entschließen und selbst handelnd einzugreifen, das Alles giebt dem Charakter Gelegenheit sich zu zeigen und sich eben dadurch bestimmt auszuprägen. Wir werden also für die gegenwärtige Untersuchung hier auf das Schulleben gewiesen und können uns, mit Rücksicht auf die frühere Darstellung von der Wirkung der Gewöhnung, kurz fassen.

Zunächst wirkt das Schulleben in seinem äußern regelmäßigen Verlauf auf Ordnung und Pünktlichkeit. Beides sind werthvolle Güter für jeden Menschen, für jeden Stand und Beruf, ihr Besitz ein großer Vortheil, auch für den Schüler schon. Darum gewöhnt die Schule mit Recht zu diesen Dingen. Der

Digitized by Google

regelmäßige Beginn und Verlauf des Unterrichts, die gleichmäßige Nöthigung zum Schulbesuch, die an jeden Schüler gestellte Forderung, sein Geräth an den bestimmten Platz zu legen, eine gewisse Haltung anzunehmen, einen Theil der freien Zeit zur Anfertigung der Schulaufgaben zu verwenden, alles dieses — abgesehen davon, was es für den ungestörten Verlauf des Unterrichts bewirkt — faßt den Schüler vielfach von einer Seite, wo ihm sein sonstiges Leben bisher eine große Willkür gestattete. Dazu tritt die Gewöhnung zur Ordnung bei der Einübung derjenigen Fertigkeiten, welche zum Unterricht gehören, so wie die von dem Schüler geforderte Behandlung der Tafel, des Buches, des Heftes. Und wenn auch die Gewöhnung zur Reinlichkeit in vielen Familien gut besorgt wird, so giebt es dennoch immer eine große Zahl von Kindern, denen die Schule nach dieser Seite hin durch strenge Gewöhnung wesentliche Dienste leisten kann. Man hat nur nöthig, Gesicht und Hände mehrerer Schulknaben zu besehen, um von der Nothwendigkeit auch solcher Gewöhnung überzeugt zu werden. Ferner stellt das Schulleben Forderungen an den Schüler in Betreff der Anständigkeit, es fordert anständiges Aufstehen bei den Fragen des Lehrers, einen schicklichen Ton bei der Antwort, es macht an Haltung beim Stehen und Sitzen bestimmte Anforderungen. Alle diese Einrichtungen und Erfordernisse des äußern Schullebens sind freilich nur Aeußerlichkeiten, und sie bewirken durch die Tag für Tag andringende und eindringende Gewöhnung zunächst allerdings nur etwas Aeußerliches. Aber es ist nicht nothwendig, daß der Erfolg nur äußerlich bleibe, sondern es kommt auf den Geist an, der sonst in der Erziehung herrscht. Pestalozzi theilt aus seinem Leben in Stanz folgende Erfahrungen mit. „Ein verwildertes Mädchen, das sich angewöhnt, stundenlang Leib und Kopf gerade zu tragen und die Augen nicht herumfahren zu lassen, erhält bloß dadurch schon einen Vorschritt zur sittlichen Bildung, die ohne Erfahrung niemand glauben würde. Erfahrungen haben mich gelehrt, daß die Angewöhnungen an die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitrage, als alle Lehren und Predigten, die ohne Ausbildung dieser Fertigkeiten gelassen werden." Die Nöthigung, sich selbst Zwang anzuthun, den Verlauf seiner Vorstellungen zu regeln, den plauderhaften Mund zu schließen, den Ausdruck seiner Empfindungen in Wort, Miene oder Handlung zurückzuhalten, seinem Begehren Einhalt zu thun und seinen Willen zu hemmen, überhaupt Selbstverläugnung zu üben, das sind so wesentliche Stücke zur folgenreichen Bildung des Willens, solche Mittel gegen Leidenschaftlichkeit, sie bilden ein solches Fundament zu der später nöthigen Selbstbeherrschung, daß man eine sorgfältige, das richtige Maß haltende Schulgewöhnung in ihrer Wirkung leicht eher zu niedrig als zu hoch anschlägt. Wenn ein solches Gewöhnen in der Hand des echten Erziehers nun wirklich Großes anbahnt und bewirkt, so erscheint Alles im Schulleben, was einer Mechanik des Geistes dienen kann, beachtenswerth, und es empfängt von hier aus auch diejenige Arbeit eines Lehrers, welche auf die sogenannten Kleinigkeiten gerichtet ist, die so häufig für unwichtig, für trocken und unerheblich gehalten werden, denjenigen Werth, der einem Lehrer eindringlich klar geworden sein muß, wenn er nicht zuletzt in Gefahr gerathen soll, das Kleine wirklich auch kleinlich zu betreiben. In diesem letztern Falle kann die Gewöhnung allerdings nur zu kleinen Resultaten führen, und selbst die Uebung des Gehorsams, dieser Cardinaltugend aller zu Erziehenden, bringt für den Charakter nicht die Früchte, welche man mit Recht von ihr er-

warten darf, sondern sie nähert sich mehr der Dressur. Der wahre Gehorsam erfordert nicht bloß passives Verhalten, er soll nicht lediglich aus Zwang hervorgehen, sondern er ist erst dann ein voller Gehorsam, wenn der Zögling wirklich aktiv wird, das heißt, wenn er die Handlung vollzieht unter Mitwirkung seines eigenen Willens. Und das ist ein wesentliches Stück einer wahrhaft liberalen Erziehung, daß man den Zögling dahin führt, daß die anfängliche Gewöhnung an ein bloßes Folgen sich unter allmählichem Mitwirken seines eigenen Willens in denjenigen Fällen, wo Freiheit gestattet sein kann, in eine Gewöhnung an Selbstbestimmung verwandele.

Es ist ferner das Schulleben in Betracht zu ziehen mit Rücksicht auf die Einwirkung der Schüler aufeinander. Da ist zunächst merkenswerth, daß gewisse Ecken der Kinder leichter durch Gewöhnung an einen genossenschaftlichen Kreis verschwinden, als durch Einwirkung des Lehrers; hierzu darf man Eigensinn, Trotz, gewisse Angewöhnungen und auch Ueberhebung rechnen. Wo der Zögling der absichtlichen Einwirkung des Lehrers mitunter sich verschließen würde, da treibt ihn das Betragen der Genossen zur Ablegung dieser Untugenden. Seine Selbstüberhebung und Einbildung wird durch die häufig hervortretenden Vorzüge der Kameraden zurückgewiesen. Der Eigensinnige erlebt es, daß man ihn seines Eigensinns wegen unberücksichtigt läßt, bis er sich der Gemeinschaft fügt. Der träge und bequeme Schüler erhält in der Regsamkeit seiner Mitschüler den Stachel des Wetteifers. Diese Einwirkung der Mitschüler ist ein wichtiger Faktor, und von dem Sinn, der einen Schülerkreis beherrscht, ist der einzelne Schüler fortwährend beeinflußt, es übertragen sich die Gewöhnungen und Stimmungen der Gesammtheit auf ihn selbst um so mehr, ein je anhänglicheres Glied des Kreises er ist. Daher ist es eine angelegentliche Sorge des gewissenhaften Lehrers, gute Gewohnheit und Sitte und die richtige Stimmung bei den Schülern zu pflegen; er hat an so geführten Zöglingen die besten Bundesgenossen zur Einwirkung auf die Neulinge. — Dazu tritt die Gewöhnung an diejenige Hülfe, die der größere Schüler dem kleinern willig zu leisten hat, die ja auch bei Gleichstehenden stattfindet, wenn z. B. der Begabtere leichter die Frage des Lehrers beantwortet und so dem Begreifen des Mitschülers eine Erleichterung verschafft. Noch wesentlicher für die Erziehung und Charakterbildung ist es, wenn die Theilnahme der Schüler untereinander auch auf dem Wege nach oder von der Schule sich in allerlei Hülfsleistungen zeigt. Ist dieses der Fall, dann ist auch der richtige Boden vorhanden, der von der Gewöhnung zu sonstiger gemeinsamer Thätigkeit bei Gesang, bei der Arbeit, gesegnete Früchte erwarten läßt, und der die Pflege gemeinsamer Empfindung und Gesinnung erst recht ermöglicht. Hier liegen die Elemente zu der thätigen Nächstenliebe und der Theilnahme an dem Staatsleben. Zu dem richtigen Verhalten im Staate liefert ja auch die Gemeinsamkeit der Schüler nach einer andern Seite hin wichtige Grundlagen. Der gegenseitige Verkehr der Schüler führt mehr als das Leben innerhalb des häuslichen Kreises zur Beachtung dessen, was recht ist. Während in der Familie die Liebe und Güte manches regeln, und bei dem gemeinsamen Familienbesitz mitunter von Sonderbesitz kaum die Rede sein kann, bildet sich im Verkehr mit Andern der Begriff des Eigenthums aus, so wie ein Gefühl dafür, was man andern Personen verschuldet, und was man selbst in Anspruch nehmen darf. Welch eine Wichtigkeit die richtige Gewöhnung in diesen Stücken für die spätere innere Theilnahme an dem Leben der Gesellschaft, für die Leichtigkeit,

Digitized by Google

sich solchem Leben in Staat und Kirche einzuordnen, für die Geneigtheit, die Rechte anderer Glieder der Gemeinschaft zu respektiren, somit für den einzelnen Menschen selbst und für die Gesellschaft überhaupt besitzt, ist leicht zu ermessen.

Endlich ist das Schulleben noch in Betracht zu ziehen in Rücksicht auf den Lehrer. Von diesem geht die Gewöhnung in der Schule für Unterricht und Schulzucht aus, er ist die bewegende Kraft, die Seele derselben, von ihm hängt der Geist der Gewöhnung und damit auch größtentheils der Werth der gebildeten Gewohnheiten ab. Der Lehrer gewöhnt durch sein eigenes Vorbild, sein Verhalten, durch die Selbstzucht, die er über sich ausübt, durch die Gehaltenheit, die sich in seinem Wesen und Auftreten zeigt, und die in solcher Weise dem Schüler aus dem Familienleben fast ganz unbekannt ist. Er gewöhnt dadurch, daß er sich gleich bleibt, daß er Consequenz zeigt, vor welcher die Schüler sich beugen müssen. In dieser Consequenz, dem Gleichbleiben des Willens und Handelns liegt die Kraft, den unbedingten Gehorsam der Schüler ohne besondern Aufwand an Befehlen und Drohungen zu bewirken. Aus diesem Gleichbleiben fließt auch dem Schulleben die Wohlthat des ruhigen Ganges zu und dem Schüler die angenehme Sicherheit des Verhaltens, mit dieser aber zugleich die Stimmung, willig auf die Gewöhnung durch Unterricht und Zucht einzugehen. Und mit der Hervorbringung einer so willigen Stimmung ist schon fast die Hauptsache gethan. Darum legt man auch mit Recht so hohen Werth darauf, daß der Schüler nicht bloß erleben soll, daß und wie er von dem Lehrer abhängig ist, daß dieser viele Mittel besitzt, ihn zum Gehorsam zu zwingen, daß er ein unterrichteter und zu fürchtender Mann ist, sondern daß die gute Gesinnung des Lehrers für ihn, daß dessen Liebe ihm recht nahe trete und bei dem Schüler das Gefühl der Anhänglichkeit erzeuge. Man meint damit nicht, daß der Lehrer diese wohlwollende Gesinnung durch Worte, durch Artigkeit oder Nachsicht besonders erweisen soll, oder etwa durch verweichlichendes Nachgeben, vielmehr soll die Gesinnung durch die Arbeit an den Schülern hervortreten. Aber das ist doch damit vorausgesetzt, daß der Lehrer Werth darauf lege, sich nicht durch barsches und rauhes Wesen die Herzen der Kinder zu verschließen, die Schüler zurückzuschrecken und so die Entstehung des dankbaren Zutrauens zu verhindern. Es erleichtert nämlich die Anhänglichkeit und Gegenliebe der Schüler die Gewöhnung in Unterricht und Erziehung bedeutend, denn sie zieht den Willen des Schülers als mächtigste Hülfe für die geistige Aneignung herzu. Wenn der Schüler den ernsten Willen hat, etwas zu lernen, wenn er geneigt ist, auf dasjenige einzugehen, was ihm zu seiner Belehrung, zu seiner sittlichen Hebung geboten wird, dann vollzieht sich eine ganz andere Aufnahme und Verarbeitung, als ohne diese Hülfe je zu Stande kommen kann, dann erlangt der Schüler wirklich eigenen, brauchbaren Besitz. Dann ist auch das Aeußere nicht mehr bloß ein Aeußeres, dann ist es zum Eigenthum, zur Natur geworden, und „Natur hat weder Kern noch Schale." Gelingt es aber nicht, in dem Zögling solche Anknüpfungspunkte zu finden, ihn für sittliche Gewöhnung zu interessiren, versteht man es nicht, ihn zum willigen Eingehen in den bestimmten Gedankenkreis zu veranlassen, seinen Willen in Bewegung zu setzen, dann kann es allerdings wohl dahin gebracht werden, daß bis zu gewissen Jahren sich die äußere Form bildet und erhält; aber sie ist nur Schale, sie ist dem Schüler nur wie eine Maske, die er zu gewissen Stunden und Zwecken an- und ablegt, die er aber später, wenn er zur Selbständigkeit gekommen ist, ganz bestimmt wegwirft.

Und auf solche Verhältnisse lassen sich auch häufig die Fälle zurückführen, die im Eingang als Beispiele dafür erwähnt wurden, wie die Gewöhnung in der Erziehung mitunter so wenig wirke. Ein inneres Band zwischen Lehrer und Schüler, ein geistiger Zug allein erhebt die Gewöhnung zu ihrem hohen Range unter den Erziehungsmitteln. Und so weist dann zuletzt unsere angestellte Untersuchung darauf hin, daß für die Schulerziehung das so beachtenswerthe Mittel der Gewöhnung seine innerste Kraft aus dem Wesen des Lehrers erhält, daß der Charakter des Lehrers einer Schule das eigenthümliche Gepräge verleiht, und daß für die Schule in demselben Maße wie für die Familie die sittliche Bildung auf der geheimnißvollen Macht der Persönlichkeit beruht. —

Ein neues Lehrbuch der bibl. Geschichte:

„Die Heilsgeschichte in bibl. Geschichten erzählt von Franz Brüggemann, Pfarrer und Kreisschulinspektor." Essen, G. D. Bädeker, 1876.

Daß die biblische Geschichte „das Feld sei, auf dem die Volksschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen habe", wird wohl so ziemlich von allen Pädagogen der Jetztzeit anerkannt und zugestanden, sofern sie überhaupt dem Religionsunterrichte in der Volksschule noch eine Stelle gewahrt wissen wollen. Die Wichtigkeit des biblischen Geschichts-Unterrichts macht es erklärlich, daß sich in den letzten Jahrzenten die schriftstellerische Thätigkeit in hervorragender Weise mit ihm beschäftigt hat. Die Frage nach der richtigen Behandlung dieses Unterrichts ist mit großer Lebhaftigkeit erörtert worden, und es haben sich die Vertreter der verschiedenen Richtungen in pädagogischen Zeitblättern und in selbständigen Schriften in eingehendster Weise ausgesprochen. Auch das Ev. Schulblatt hat sich in früheren Jahren viel mit dieser Frage beschäftigt, und sein Herausgeber hat das Verdienst, zur Klärung der Anschauungen und Meinungen wesentlich beigetragen und zur Besserung mancher unhaltbaren Zustände den Anstoß gegeben zu haben.

Mit welcher Lebhaftigkeit die Controversen bezüglich der Behandlung der biblischen Geschichte in der Volksschule geführt worden sind, davon giebt schon der eine Umstand Zeugniß, daß sich förmliche Fraktionsbildungen dabei vollzogen haben und daß zur Kennzeichnung derselben besondere Schiboleths in Umlauf gesetzt worden sind. Von 3 Richtungen ist in pädagogischen Blättern namentlich die Rede gewesen. Die Einen — so hieß es — wollen die praktisch-erbauliche, die Andern die lehrhafte, und die Vertreter der dritten Richtung die heilsgeschichtliche Betrachtung in den Vordergrund gestellt wissen. Es ist nicht unsere Aufgabe, hier nachzuweisen, zu welchen Einseitigkeiten und Unterstellungen diese ganz äußerliche, in keiner Weise in dem Wesen des in Rede stehenden Unterrichtsgegenstandes und seinem Verhältniß zu der Gesammtaufgabe der Volksschule begründete Theilung geführt hat. Es ist eben gegangen, wie es auch auf andern Gebieten bei der Bildung und dem Auftreten verschiedener Rich-

tungen zu gehen pflegt: Statt durch allseitige Erfassung des Gegenstandes und seiner Beziehungen einen geeigneten Boden für ein fruchtbares, objektives Verhandeln zu gewinnen, wirft man sich von vornherein auf Einzelheiten und schafft auf künstliche Weise Differenzen auch da, wo oft schon die einfache Logik hinreichend sein würde, das gegenseitige Verständniß anzubahnen, oder aber einen Gegensatz hinsichtlich der Grundprincipien zu constatiren, was zur Abwendung unnöthigen Hin- und Herdisputirens nur erwünscht sein könnte. Immer ist — auch auf pädagogischem Gebiete — die Scheidung dessen, was zusammengehört, und das Heften des Auges an dem Einzelnen die Quelle der Oberflächlichkeit und des Irrthums. —

Dies vorweg zur Kennzeichnung unserer Stellung zu den bezeichneten 3 Richtungen und zugleich zur Abwehr etwaiger Mißverständnisse, zu denen die nachstehende Besprechung eines neuen biblischen Historienbuches vielleicht hie und da Veranlassung geben könnte.

Die „Heilsgeschichte von Fr. Brüggemann" verfolgt den Zweck, den heilsgeschichtlichen Gesichtspunkt, der bisher — nach der Meinung des Vfs. — in keiner Weise beim biblischen Geschichtsunterricht zu seinem Rechte gekommen ist, zu der vollen, ihm gebührenden Geltung zu bringen. In einem als besondere Broschüre erschienenen „Begleitworte zu der Heilsgeschichte" spricht sich der Vf. des Weiteren hierüber, sowie über die sonstigen Grundsätze, welche ihn bei seiner Arbeit leiteten, aus. Er sucht zunächst nachzuweisen, daß die frühere, durch den Ausspruch des Regulativs: „Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben" bedingte Art des Unterrichtsbetriebes einseitig die Bildung des innern Lebens beim Kinde angestrebt habe. „Der Lehrer", so heißt es Seite 5 ff., „erzählte wörtlich nach dem Historienbuche, fragte die Geschichte, welche sich die Kinder wörtlich einzuprägen hatten, ab und gab im besten Falle im Tone der Ermahnung oder Ermunterung eine Anwendung des religiös-sittlichen Inhalts auf das Leben der Kinder. Im besten Falle; denn bei der dem Bibelworte zugeschriebenen erwecklichen Kraft konnte man sich auch damit begnügen, wörtlich nach der Bibel erzählt zu haben. So wurde die biblische Geschichte günstigen Falls eine Illustration zu der Ermahnung oder Ermunterung des Lehrers; denn den Zusammenhang der Geschichten stellte man höchstens durch Bezugnahme auf die der zu behandelnden vorhergehende Geschichte her, oder durch Vergleichung einer Geschichte mit einer ihr verwandten". — Dieser verkehrten Art der Betreibung des biblischen Geschichtsunterrichts stellt nun der Vf., sich stützend auf die bez. Vorschriften der „Allg. Best.", einen anderen, den allen richtigen Weg, auf. Was er erstrebt, ist die einheitliche Darstellung der Heilsgeschichte. „Das wahrhaft Erbauende", so lesen wir Seite 8 des Begleitwortes, „das Geistesleben am tiefsten Erfassende, das religiös und sittlich Bildendste liegt in der einheitlichen Darstellung der Heilsgeschichte, aus welcher allein — nicht aus der einzelnen Erweisung — der Glaube an Gott als Vater zu gewinnen ist. . . . Hat man die Aufgabe erfaßt, so wird das Unzulängliche der bisherigen Historienbücher empfunden werden. . . . Eine lockere Aneinanderreihung genügt nicht mehr; in innern Zusammenhang müssen die einzelnen Geschichten gesetzt werden. Hauptsächliches und Nebensächliches war bisher untermischt; Wesentliches fehlte, weil nach dem frühern Gesichtspunkt entbehrlich, und Unwesentliches verwirrte den einheitlichen Fortschritt. In der vorliegenden „Heilsgeschichte in biblischen

Geſchichten" iſt nun der Verſuch gemacht, dieſem Mangel abzuhelfen, um der Schule einen Dienſt zu leiſten". So der Vf.

Wir müſſen anerkennen, daß es der Vf. mit der Aufgabe, die er ſich geſtellt hatte, alle zu behandelnden bibliſchen Geſchichten in Beziehung zu ſetzen zu dem großen Heilsplane Gottes, ernſt genommen hat. Er hat mit Fleiß daran gearbeitet, die Einzellectionen zu kleineren und größeren Ganzen zu gruppiren und die dieſer Gruppirung zu Grunde liegenden Gedanken in den Ueberſchriften zum Ausdruck zu bringen. Durch die Sorgfältigkeit des Druckes ſind die über- und untergeordneten Gedanken auch äußerlich für das Auge erkennbar gemacht worden. Somit charakteriſirt ſich das Brüggemannſche Buch immerhin als eine beachtenswerthe Erſcheinung. Es läßt ſich nicht beſtreiten, daß ein Buch, welches die Geſchichte des Reiches Gottes in einheitlicher, zuſammenhängender Weiſe erzählt, dermalen vielfach begehrt wird und daß deshalb die Herausgabe einer derartigen Arbeit einer beſonderen Rechtfertigung kaum noch bedarf.

Bei aller Anerkennung aber, die wir dem Streben des Vfs. und der Sorgfalt des Verlegers, welche letztere ſich auch in dem dauerhaften und ſaubern Papier des Buches zu erkennen giebt, gerne zu Theil werden laſſen, können wir uns doch nicht enthalten, vom pädagogiſchen Standpunkte aus einzelne Bedenken gegen die „Heilsgeſchichte" zur Sprache zu bringen. Wir thun dies in der Hoffnung und mit dem Wunſche, daß es dem Vf. gelingen möge, durch eine gründliche Ueberarbeitung des Buches für eine zweite Auflage dasſelbe von den Mängeln zu befreien, die einer erſprießlichen Verwendung desſelben in der Volksſchule annoch im Wege ſtehen.

Wir ſtellen unſere Wünſche, resp. Ausſtellungen, der Kürze wegen unter Nummern zuſammen.

1. Wir können nicht zugeben, daß die einheitliche Darſtellung der Heilsgeſchichte bisher in keiner Weiſe zu ihrem Rechte gekommen ſei. Auf die hohe Wichtigkeit des heilsgeſchichtlichen Geſichtspunktes bei dem Studium und der Behandlung der bibliſchen Urkunden iſt zuerſt in beſonders energiſcher und erfolgreicher Weiſe von dem berühmten Erlanger Theologen v. Hofmann hingewieſen worden. Seine bahnbrechenden Gedanken haben nicht bloß bei den Vertretern der theologiſchen Wiſſenſchaft gebührende Beachtung gefunden: durch ſie ſind auch der ſchulmäßigen Behandlung der bibliſchen Geſchichte mehr und mehr neue Bahnen gewieſen worden. Auch Kurtz, Buchrucker, u. A. nach ihnen, legen in ihren Bearbeitungen der Geſchichte des Reiches Gottes einen Hauptnachdruck auf die Gewinnung eines einheitlichen Fadens und auf die Zuſammenfaſſung der Einzelthatſachen unter große, allgemeine Geſichtspunkte. Namentlich hat das Lehrbuch der heiligen Geſchichte von Kurtz weſentlich beigetragen, der heilsgeſchichtlichen Auffaſſung bei der Behandlung der bibliſchen Geſchichte unter den Pädagogen viele Freunde zu gewinnen. Wir können deshalb nicht zugeben, daß der Unterricht bisher überall derart geweſen ſei, daß eine einheitliche Darlegung des ganzen Heilsplanes, wodurch das Einzelne, Moſaikartige zu einem Geſammtbilde verknüpft wird, ganz gefehlt habe. Aus den von dem Vf. angezogenen, vielbeſprochenen Worten des Regulativs: „Darum ſoll ein Chriſtenkind die bibliſche Geſchichte an und in ſich erleben" darf dies in keiner Weiſe gefolgert werden. Deutet doch ſchon der Ausdruck „bibliſche Geſchichte" (nicht von Geſchichten iſt hier und in den vorhergehenden Worten die Rede) darauf hin, daß das Ganze des göttlichen Heilsweges nicht verabſäumt, ſondern zur

Anschauung und Aneignung gebracht werden sollte. Und demgemäß bringt denn auch die durch mannichfache Mißgriffe geistloser Lehrer und Schulrevisoren hervorgerufene Circular-Verfügung des Ministers der geistl. Angelegenheiten an die sämmtlichen Provinzial-Schul-Collegien und Regierungen d. d. 19. November 1859 in unzweideutiger Weise diesen Gesichtspunkt zum Ausdruck. „Die Königl. Regierungen wollen", so heißt es dort, „für bestimmte Anweisung der Lehrer dahin sorgen, daß die biblischen Geschichten nicht, wie anderer Memorirstoff, auswendig zu lernen sind, daß auch in diesem Unterrichte nicht das Erzählen mit dem Bibelworte genügt, sondern daß die biblischen Geschichten, vornehmlich in ihren die Entwickelung des Reiches Gottes und die Erbauung des persönlichen christlichen Lebens betreffenden großen Zügen und Einzelheiten erklärt und zum Verständniß gebracht werden müssen. Die Lehrer-Conferenzen werden besonders benutzt werden müssen, um schwächere Lehrer nach diesen Richtungen hin zu orientiren; die Geistlichen, als Lokalschulaufseher, werden zu einer sorgsamen, fördernden und helfenden Controle zu veranlassen sein, die Departements-Schul-Räthe aber werden die von ihnen abzuhaltenden Schul-Revisionen und größeren Lehrer-Conferenzen in jeder möglichen Weise dazu benutzen, um von dem biblischen Geschichts-Unterricht, dem lebensvollsten Unterrichtsfach der Elementarschule, todten Mechanismus fern zu halten. Den Lehrmitteln ist die nöthige Aufmerksamkeit zuzuwenden, und sind solche Historienbücher, welche durch verkehrte Einrichtung zum Auswendiglernen der Geschichten verführen, zu entfernen". Und schon vorher wird den Schulrevisoren zur Pflicht gemacht, darauf zu sehen, daß beim biblischen Geschichtsunterrichte der Stoff geistig verarbeitet werde. Sie „haben sich nicht bloß zu begnügen, oder wohl gar Lob zu spenden, wenn der positive Besitz des Materials gedächtnißmäßig fertig nachgewiesen wird". „Die biblische Geschichte soll nach den ausdrücklichen Bestimmungen der Regulative auf keiner Stufe des Elementar- und Seminar-Unterrichts auswendig gelernt werden. Die Regulative setzen bei Behandlung dieses wichtigsten und tiefgreifendsten Theiles des religiösen Elementar-Unterrichts auf Seiten des Lehrers eine vollständige Durchdringung des hierhergehörigen Materials nach Inhalt und Form voraus und fordern eine geistige Verarbeitung desselben nach didactisch richtigen und bewährten Grundsätzen".

Diese Bestimmungen lassen an Deutlichkeit doch wohl kaum etwas zu wünschen übrig. Demgemäß ist denn auch in früheren Jahren keineswegs überall die biblische Geschichte in der äußerlichen Weise betrieben worden, wie der Vf. annimmt. Es gab viele Schulen, welche sich tüchtiger, einsichtsvoller Lehrer und verständiger Schulinspectoren zu erfreuen hatten, und die deshalb eines auf Kopf, Herz und Leben der Kinder heilsam einwirkenden biblischen Geschichtsunterrichts in keiner Weise entbehrten. — Auch die Seite 5 des Begleitwortes gegebene Charakterisirung der bisherigen Historienbücher trifft keineswegs überall zu. —

2. Wir verkennen nicht die Wichtigkeit des oft geltend gemachten Satzes: „Das volle Verständniß des Einzelnen kann erst aus dem Verständniß des Ganzen erwachsen". — „Die Anschauung der Einheit des Lebendigen" — darin gipfelt ja die ganze Philosophie des tiefsinnigen J. G. Hamann, den man so treffend den Magus im Norden genannt hat — „ist die Grundbedingung der Erkenntniß des Lebens. Die Scheidung dessen, was zusammengehört, und das Haften des Auges am Einzelnen ist die Quelle

des Irrthums, der um so verderblicher wirkt, je zuversichtlicher man wähnt, durch die theilweise Kenntniß des isolirten Einzelnen doch wenigstens Dieses zu verstehen, während es seiner Natur nach doch nur dann erkannt wird, wenn der ihm wesentliche Zusammenhang mit dem Ganzen und den übrigen Gliedern verstanden ist". — Aber der andere Satz: „Die Erkenntniß des Ganzen baut sich aus dem Einzelwissen auf" ist ebenso wichtig, ja vielleicht noch wichtiger, wenn es sich um rein pädagogische, oder gar um bloße Unterrichtsfragen handelt. Bei der unterrichtlichen Einwirkung ist die gründliche Behandlung der Einzelgeschichten zuerst und vor allen Dingen nothwendig, weil Reflexionen über den Zusammenhang ohne solche Einzelbetrachtung unmöglich sein würden. Daß nur aus der Betrachtung der Heilsthatsachen im Zusammenhange — nicht aus einzelnen Erweisungen — „der Glaube an Gott als Vater" zu gewinnen sei (cfr. Seite 8 des Begleitwortes), können wir nicht zugeben. Es wäre schlimm um die „Unmündigen" bestellt, wenn es also wäre. So hoch wir von der einheitlichen Auffassung der Heilsgeschichte halten, so sehr wir überzeugt sind, daß die stete Rücksichtnahme auf den Zusammenhang eine der wichtigsten Grundbedingungen für das Verständniß alles Lebens (also doch auch wohl der Heilsgeschichte, in der das Leben des h. Geistes pulsirt) ist, so sehr fühlen wir uns doch verpflichtet, den Lehrern anzurathen, selbst maßvollen Empfehlungen des geschichtlichen Zusammenhanges gegenüber, recht auf der Hut zu sein, damit der biblische Geschichtsunterricht nicht seinen elementaren, anschaulichen Boden verliere und zu weit in abstrakte, hochliegende Allgemeinheiten hineingerathe.

3. Den Ausführungen des Vfs. in Bezug auf den Begriff der Heilsgeschichte (Seite 8 und 9 des Begleitwortes) kann man im Großen und Ganzen wohl zustimmen. Einzelnes aber erscheint uns doch sehr problematisch. So z. B. will es uns nicht einleuchten, daß erst mit der Berufung Abrahams die Heilsgeschichte beginne. Schon im Paradiese offenbarte sich der göttliche Heilswille. Oder hat das Protevangelium etwa nichts mit der Heilsgeschichte zu thun? Wir wollen nicht darüber disputiren, welche Stellung die Schöpfungsgeschichte zur Heilsoffenbarung einnehme; daß aber der Inhalt der Kapitel 3—11 der Genesis unbedingt der Heilsgeschichte zugehöre, erscheint uns in keiner Weise zweifelhaft. Die Anbahnung des Heils fängt gleich an, nachdem das Unheil angefangen hat. Schließen wir die Urgeschichte von der Heilsgeschichte aus, so werfen wir den Schlüssel zum Verständniß der gesammten biblischen Geschichte weg. — Auf jeden Fall ist die Behauptung des Vfs.: „Mit der Berufung Abrahams tritt zuerst der ein bestimmtes Ziel verfolgende Gotteswille in die Geschichte ein" eine ganz unhaltbare. Hat uns Gott nicht erwählet in Christo, ehe der Welt Grund geleget ward? — Die Tiefe des Reichthums, beides der Weisheit und Erkenntniß Gottes, von der Paulus schreibt, reicht bis in die Ewigkeit zurück; der auf ein bestimmtes Ziel gehende gute und gnädige Gotteswille tritt mit dem „Es werde!" in die Zeit und damit in die Geschichte ein. —

Auch das will uns nicht einleuchten, daß der Inhalt des Büchleins Ruth und daß die Geschichte des Jonas keine Beziehung zur heilsgeschichtlichen Entwickelung haben. Wohl besteht eine solche Beziehung. Ruth ist ja die Stammmutter Christi und wird in den Geschlechtstafeln des N. Ts. ausdrücklich erwähnt. Und den Propheten Jonas in Beziehung zur Offenbarung des Heils zu setzen, hat selbst der Gottes- und Marienſohn nicht verschmäht. —

4. Etwas Bestechendes auf den ersten Blick hat die systematische Verarbeitung und Gruppirung der gesammten Heilsgeschichte, wie sie in der Inhalts-Angabe uns übersichtlich vor Augen tritt. Wir haben schon oben es ausgesprochen, daß wir den großen Fleiß, mit dem der Verfasser sich dieser Arbeit unterzogen hat, rühmend anerkennen müssen. Aber bei näherem Zusehen, und namentlich bei der Erwägung, für wen diese Gruppirung bestimmt sei, will es uns doch scheinen, als entspräche das Ganze nicht dem Zwecke und den Erwartungen, die der Verfasser glaubt daran knüpfen zu dürfen. Die Kinder haben keinen Gewinn davon, wenn bei der religiösen Unterweisung der Lehrstoff in die Fesseln eines künstliches Planes geschmiedet wird; und der Lehrer wird, wenn er Gewicht auf dergleichen zu legen angeleitet wird, gar leicht auf falsche Bahnen geführt. Es bleibt immer ein gewagtes Unternehmen, die lebensvollen Thatsachen und Bilder der heiligen Geschichte, oder gar den Strom des Geistes Gottes, wie er in den Psalmen und prophetischen Verkündigungen rauscht, in enge, menschliche Fächer eindämmen und nach den Regeln der Logik zerlegen zu wollen. Wie sehr hat der Katechismusunterricht darunter zu leiden gehabt, daß man sich so vielfach vom Schematismus und vom selbsterdachten System nicht losmachen konnte. Wie noth thut es, solchen Schulkünsten gegenüber immer wieder der schlichten Einfalt der unterrichtlichen Behandlung das Wort zu reden, die sich daran genügen läßt, mit Hinweglassung des vielleicht bestechlichen, aber im Grunde doch wenig frommenden Dispositionswesens in das Verständniß des Textes im Ganzen und im Einzelnen einzuführen. „Wir spinnen Luftgespinnste und suchen viele Künste, und kommen weiter von dem Ziel“: dies Wort des treuherzigen Wandsbecker Boten ist auch in der pädagogischen Welt noch heute gar sehr der Beachtung werth.

Es sei uns gestattet, auch an dieser Stelle ein Wort von dem schon einmal erwähnten Magus im Norden, das Verhältniß von System und Leben betreffend, anzuführen. „In der Bibel“, so sagt der tiefsinnige Hamann, „finden wir eben dieselbe regelmäßige Unordnung, die wir in der Natur entdecken. . . Die Einbildungskraft der Dichter hat einen Faden, der dem gemeinen Auge unsichtbar ist . . . . Jede Anhänglichkeit eines Systems ist ein Sauerteig für die reine, lautere Wahrheit, welche sich mit ihrer Milchspeise nicht verträgt. Entwöhnt vom System müssen wir werden; — und für Säuglinge taugt kein starker Wein“. — An einer andern Stelle versteigt sich Hamann gar zu den schneidigen, aber erfahrungsmäßig leider auch heute noch sehr zutreffenden Worten: „Von jedem Systematiker müssen wir eben die Denkungsart erwarten, daß er von seinem System wie ein römisch Katholischer von seiner einzigen Kirche denkt“. — Und warum urtheilt der Magus des Nordens so scharf über die Anhänglichkeit an die Herrschaft des Systems? Weil „jedes System nicht aus dem punctum saliens alles Lebens entsprungen ist, weil es sich nicht durch das Leben nährt, entwickelt und berichtigt, sondern weil es aus dem einseitigen, durch vorgefaßte Meinung als den Anfang und Inbegriff aller Wahrheit erklärten Grundsatz irgend eines Kopfes sich mit mathematischer oder dialektischer Nothwendigkeit fortspinnt, und also des Lebens, der Thatsachen und der Erfahrung zu seiner Entwickelung oder Berichtigung weder fähig noch bedürftig ist“. Und in diesem Sinne sagt er anderswo: „System ist schon an sich ein Hinderniß der Wahrheit“, — insofern es nämlich die „doppelte Todsünde“ begeht, zu scheiden, was Gott zusammengefügt, und zusammenzuzwingen, was die Natur getrennt hat. —

Wir sind weit entfernt davon, die Arbeit des Verfassers etwa unter das volle Gericht dieser Worte stellen zu wollen. Ein streng durchgeführtes, rein abstrakt gehaltenes System liegt ja eben in der „Heilsgeschichte" nicht vor, und Hamann hat ja keineswegs eine sachliche, dem Lehrobjekt und den lernenden Subjekten angemessene Gruppirung verpönen wollen. Mit der Ansicht aber können wir nicht zurückhalten, daß die rechte Angemessenheit bei der Gruppirung des Stoffes keineswegs durchweg vorhanden ist. Wenn die das Verständniß des Zusammenhanges vermittelnden Ueberschriften für die Schüler wirklich Werth haben sollen, so müssen sie auch begrifflich von ihnen erfaßt und behalten werden können. Dem steht aber zweierlei im Wege. Einmal die lange Reihe der Abschnitte, die durch das A. und N. Testament ununterbrochen fortläuft, und sodann die theilweise recht langen und oft recht abstrakten Ueberschriften. Wenn der kindliche Verstand eine Reihenfolge merken und behalten soll, so müssen die einzelnen Glieder in concreter, prägnanter Gestalt (in Anlehnung an Personen oder augenfällige Ereignisse) sich darstellen. Präsentiren sie sich in rein begrifflicher Gestalt und noch dazu in langen Sätzen, so kostet schon das verstandesmäßige Erfassen viele Mühe, — das Behalten aber kann dann nur durch mechanisches Auswendiglernen der Sätze erzielt werden; und das wird doch der Verfasser in keinem Falle wünschen wollen. Es wäre das in der That eine Bedrückung der Lehrer und der Kinder, gegen welche die Last des Memorirens der biblischen Geschichten selbst, wie sie früherhin, wesentlich in Folge überspannter Forderungen übereifriger Schulinspectoren, leider mehrfach übernommen und getragen worden ist, federleicht erscheinen dürfte. Man bedenke nur, was es sagen will, einem Kinde die Einprägung abstrakter Gedanken, die aus strengen Denkoperationen hervorgegangen sind, zuzumuthen. Ist es, um ein Beispiel zu geben, nicht wirklich sehr schwer für ein Kind, die Ueberschrift Nr. 11: „Das Bestehen des auserwählten Volkes hängt lediglich von Gottes Gnade ab" in Beziehung zu setzen zu den Geschichten: „Isaaks Heirath", „Esau verachtet sein Erstgeburtsrecht", „Jakobs Kampf"? — oder die Ueberschrift Nr. 15: „Nichts kann den göttlichen Heilswillen aufhalten, weder die Schrecken der Wüste, noch die streitbare Macht der Völker", mit ihren untergeordneten Sätzen: 1. „Der Herr, Israels Arzt" (Bitteres Wasser in Mara süß gemacht), 2. „Der Herr, Israels Wirth" (Wachteln und Manna), und 3. „Der Herr, Israels Panier" (Besiegung der Amalekiter) im Sinne des Verfassers zu durchdenken und sich anzueignen? Und wie soll das Kind es sich erklären, weshalb gerade die Geschichte der Richter mit dem Hauptgedanken: „Israel, das Volk Gottes, im Kampfe mit dem Götzendienst" in Verbindung gebracht worden ist, während die Geschichte der Propheten Elias und Elisa unter der Ueberschrift: „Israel, das priesterliche Königreich, wird ein weltliches Königreich" erscheint. Oder was hat das Gleichniß vom barmherzigen Samariter mit dem allerdings ziemlich unbestimmten Gedanken: „Jesus im Umgang mit Jung und Alt" zu thun? — Oder soll vielleicht dieser ganze Apparat nur für den Lehrer berechnet sein? Dann wäre es besser gewesen, ihn ins Begleitwort zu verweisen und die Kinder damit zu verschonen. Unseres Erachtens ist hier eine dem kindlichen Geiste und der kindlichen Einfalt Rechnung tragende Umarbeitung hoch nöthig. —

5. Wir schließen hieran ein paar Bemerkungen hinsichtlich der Auswahl des biblischen Geschichtsstoffes und der herangezogenen Kirchenlieder. Einzelne wich-

tige Abschnitte, wie die Heilung der 10 Aussätzigen, die vom Herrn gegebene Deutung des Gleichnisses vom Säemann und die Geschichte des Jonas, fehlen; das Gleichniß vom reichen Mann und armen Lazarus kommt nur als Bibellection vor; dagegen sind einzelne Geschichten des A. und N. Testaments, die für die Volksschule von geringerer Wichtigkeit sind, (z. B. Simson, und längere Reden der Propheten und des Herrn Jesu — z. B. Joh. 6 —) sehr ausführlich gegeben. — Unter den vom Verfasser gewählten Kirchenliedern befindet sich eine große Zahl solcher, die in den christlichen Gemeinden wenig bekannt sind und die deshalb für die Schulkinder weniger geeignet sein dürften. Wir führen einige derselben an: Gern in Alles mich zu fügen — Erwecke, Jesu, stets die Herzen — Die Feinde deines Kreuzes drohn — Getreuer Gott, wieviel Geduld — Wie wanket ihr betrognen Seelen — Was wär ich ohne dich gewesen — O großer Gott, du reines Wesen — Brich, heller Morgenstern, herein — Ich lobe dich, mein Auge schaut — Dies ist der Tag, zum Segen eingeweiht. — Wir können es nicht billigen, daß über 100 Lieder, die noch dazu ohne ein festes Princip ausgewählt zu sein scheinen, den Kindern dargeboten werden. Warum nicht eine häufigere Hinweisung auf die bekannteren und eine größere Verwerthung der 20 zu memorirenden Lieder? — In Summa können wir den Eindruck nicht los werden, daß des Stoffes doch so gar viel gegeben ist, daß sich derselbe beim besten Willen in den für diesen Unterricht festgesetzten Stunden nicht wird bewältigen lassen.

6. Ueber den Erzählungston, den der Verfasser für seine Heilsgeschichte gewählt hat, spricht sich derselbe (Seite 25 des Begleitwortes) so aus: „Die biblische Sprache ist strenge festgehalten, aber mit Rücksicht auf den deutschen Sprachunterricht in der Schule. Unsere deutsche Bibelübersetzung, weil sie eine treue Uebersetzung sein will, kann eben den Charakter einer Uebersetzung nicht verleugnen. Sie hat daher eine Menge von Bindewörtern, welche die Abrundung der einzelnen Sätze nicht gestatten; sie hat Zwischensätze, welche nicht bloß schwerfällig klingen, sondern das Verständniß erschweren". — Darauf ist zunächst zu erwidern, daß Luther sehr weit davon entfernt gewesen ist, eine bloße Uebersetzung der heil. Schrift gewollt zu haben. Er hat sich wiederholt sehr unzweideutig darüber ausgesprochen, daß er vor allen Dingen eine Verdeutschung der Bibel hat zu Stande bringen wollen; und daß ihm dies in unübertrefflicher Weise gelungen ist, darüber herrscht allgemeines Einverständniß. Es ist ja durchaus zu billigen, daß man im pädagogischen Interesse Aenderungen in Bezug auf die Wort- und Satzformen der Bibel vornimmt; aber die Rücksicht auf den deutschen Sprachunterricht sollte man nicht ins Feld führen. Wir sind mit dem Altmeister J. Grimm der Ueberzeugung, daß die Bibelsprache Luthers das höchste, bisher unerreichte Muster sprachlicher Darstellung, daß sie Stern und Kern der deutschen Schriftsprache ist. — Der Verfasser hat den luth. Ausdruck im Wesentlichen beibehalten, oft so wörtlich, daß wir versucht sein könnten, aus pädagogischen Rücksichten einzelne leise Aenderungen zu wünschen. Unsere Bemerkungen zielen also nicht darauf ab, ein paar Buchstaben mehr oder weniger zu retten oder zu entfernen. Wir gehören nicht zu denen, welche für jedes Wort der deutschen Bibel sich ereifern, und Alles, bis auf den J-punkt, unter den Schutz und Schirm der Inspiration stellen möchten; unsere tadelnden Bemerkungen richten sich dagegen, daß in ganz äußerlicher Weise meist nur ein Wort, das in der Bibel allerdings häufig wiederkehrende „Und" consequent da

getilgt worden ist, wo es nicht zur Anknüpfung eines gleichartigen Satzes und zur Anfügung des letzten Satzgliedes in zusammengezogenen Sätzen nothwendig erschien. Daß durch dieses nur auf Einen Punkt gerichtete, rein äußerliche Vorgehen mancherlei Unzuträglichkeiten und Unschönheiten entstanden sind, wird jeder aufmerksame Leser sofort entdecken. So beginnt der Verfasser z. B. die Schöpfungsgeschichte: „Am Anfange schuf Gott Himmel und Erde. Die Erde war wüste und leer, finster war es auf der Tiefe, aber der Geist Gottes schwebete auf dem Wasser. Gott sprach: Es werde Licht!" — Wer fühlt nicht, daß das „Und" in diesen Versen, wie es die Lutherſche Bibel aufweist, eine große Schönheit ist! Man muß aus sprachlichen und ästhetischen Gründen nothwendig für dies „Und" hier eintreten. Wenn E. M. Arndt eins seiner Gedichte beginnt: „Und die Sonne, sie machte den weiten Ritt um die Welt" ꝛc., so knüpft er den schriftlich hier dargestellten Gedanken durch das „Und" an eine ganze Reihe von Gedanken und Gefühlen an, die verschwiegen sind. Aehnlich steht's bei den ersten Versen der Genesis. Wir wollen hier nicht erinnern an die von unsern großen Dichtern oft so wirksam angewendete, unter dem Namen „Polysyndeton" bekannte Häufung des „Und", um den Wortlaut vieler Kernstellen der h. Schrift auch für die biblische Geschichte zu rechtfertigen; es ist auch ohnedies einleuchtend, daß z. B. in dem Befehl Gottes an Abram: „Gehe aus deinem Vaterlande und von deiner Freundschaft und aus deines Vaters Hause ꝛc." das erste „und" ebenso wesentlich als das zweite ist und daß auch die Schönheit der Form durchaus beeinträchtigt wird, wenn man „mit Rücksicht auf den deutschen Sprachunterricht der Schule" das erste „und" wegläßt. Es würde uns zu weit führen, wollten wir des Weitern nachweisen, bis zu welchen Unzuträglichkeiten und Unschönheiten die in rein äußerlicher, oft in scheinbar ganz mechanischer Weise vollzogene Tilgung des „Und" geführt hat. Wir weisen beispielsweise nur noch auf 3 Stellen hin. Seite 97 heißt es: „. . . . Simeon, der war fromm und gottesfürchtig, wartete auf den Trost Israels und der hl. Geist war mit ihm". Und Seite 96: „Das Kindlein wuchs, ward stark im Geist und war in der Wüste". Und Seite 142: „Da strafte ihn der andre (Schächer) und sprach: „Du fürchtest dich auch nicht vor Gott?" Wir mußten uns bei solchen im „Interesse des Sprachunterrichts" verbesserten Sätzen der Worte Lehmanns (Marienwerderſches Gymnasialprogramm 1840) erinnern: „Das Wörtchen Und ist die einfachste Verbindung; es verknüpft sogar das Verschiedenartigste (Himmel und Hölle, Leib und Seele), und ist ebenso einfältigliches, kindlich gemüthliches (daher ein Liebling der Bibel und Luthers), bescheidenes, unbefangenes, als kühnes und muthiges Wesens und poetischer Natur!" — War es dem Verfasser darum zu thun, veraltete Wort- und Sprachformen durch verständlichere zu ersetzen, so hätte es viel näher gelegen, die Partikel „da", die Luther fast immer statt des heute üblichen „als" gebraucht, durch dieses letztere Wort zu ersetzen, oder das Relativum „welcher" mit „wer" zu vertauschen. („Unter den Nachkommen der Makkabäer entstand ein heftiger Streit, welcher König sein solle in Juda"), anderer Härten zu geschweigen, die sehr leicht hätten vermieden werden können.

7. Der Verfasser hat seinem Buche einen kirchengeschichtlichen Anhang beigegeben, der mit einigen Nachrichten über die Wirksamkeit und das Ende der Apostel beginnt und mit einem Abschnitt über die Mission schließt. Als

„Zugabe" reiht sich noch ein Abschnitt über das geistliche Lied an. — Wir wollen und können hier nicht die Frage, wie derartige für Schüler berechte Lesestücke nach Form und Inhalt beschaffen sein müssen, noch auch die andere, ob überhaupt eine skizzenhafte, aphoristische, des Details entbehrende Darstellungsform für Lernbücher der Schüler geeignet sei, zum Austrag bringen. Soviel scheint uns auf alle Fälle festzustehen: Die in der „Heilsgeschichte" gebotenen 12 kirchengeschichtlichen Abschnitte sind für unsere Volksschulen ganz ungeeignet und machen, wenn anders sie überhaupt eine Stelle in dem Buche behalten sollen, eine sorgsame Revision und Umarbeitung nöthig. Der Inhalt ist vielfach so wenig concret und so wenig faßbar, daß der Lehrer, wollte er denselben dem Verständniß der Schüler auch nur einigermaßen vermitteln, schwer vom Flecke kommen würde. Dann aber ist die sprachliche Darstellung fast durchweg so mangelhaft, daß man fast Bedenken tragen möchte, dergleichen den Kindern, für die doch das Beste eben gut genug ist, in die Hände zu geben. Wir halten es für unsere Pflicht, zur Rechtfertigung dieses auf den ersten Blick vielleicht hart klingenden Urtheils eine Blumenlese von Sätzen aus den gedachten Abschnitten zusammenzustellen. Für zweckmäßig haben wir es gehalten, hierbei zugleich die freierzählten Abschnitte: S. 17: „Egypten", S. 43: „Das verheißene Land", S. 92: „Die Schriftgelehrten und die Pharisäer" und S. 93: „Die Juden kommen unter die Botmäßigkeit der Römer", die an denselben Mängeln leiden, mit zu berücksichtigen. Wir haben uns erlaubt, durch Hervorhebung einzelner Worte mittelst des Druckes hier und da anzudeuten, auf welche Mängel wir hinzuweisen die Absicht hatten.

„Wenn der Strom wieder in sein Bette zurücktritt, läßt er auf dem durchweichten Boden einen fetten Schlamm zurück, welcher eine so große Fruchtbarkeit bewirkt, daß man nur säen darf, ohne zu pflügen". (S. 17.)

„Die Uebersiedelung Israels in ihrer Bedeutung ist aber nicht aus den geschilderten Verhältnissen zu erkennen". (S. 18.)

„Der Knabe entwickelte sich frühreif ꝛc." (S. 184.)

„Zu fast gleicher Zeit wie Luther trat auch in der Schweiz ein treuer Zeuge der Wahrheit des Evangeliums auf". (S. 184.)

„Die Veranlassung zum Kriege gaben die Bedrückungen, welche sich der Erzherzog Ferdinand von Oesterreich, ein Zögling der Jesuiten, gegen die Protestanten in Böhmen erlaubt hatte, und zuletzt darin gipfelten, daß er eine neuerbaute protestantische Kirche niederreißen und andere schließen ließ". (S. 187.)

„Gegen das Ende seines Lebens nach Berlin als Probst berufen, ward ihm die Aufgabe, die neue Universität Halle mit einrichten zu dürfen. (S. 189.)

„Die an der heiligen Schrift angewandten Auslegungskünste deuteten alle Tiefen der Wahrheit heraus, so daß alles zur seichten Oberflächlichkeit wurde". (S. 190.)

„Diese Empörung nennt man die französische Revolution, d. h. Staatsumwälzung". (S. 191.)

„Da, nachdem der Jammer seinen höchsten Gipfel erreicht hatte, kam über Napoleon das furchtbare Gottesgericht in Rußland, wohin der stolze Eroberer mit einer an Zahl und Glanz noch nicht dagewesenen Armee gezogen war". (S. 191.)

„Pastor Fliedner zu Kaiserswerth erneuerte durch die Gründung seiner Diakonissenanstalt 1846, in welcher alle für weibliche Kräfte passende Liebesarbeit geübt wird, das Diakonissenamt der evangel. Kirche". (S. 193.)

„Alle seine Lieder sind gediegen. Die der evangelischen Christenheit liebsten sind: ꝛc." (S. 195.)

„Die Aufklärungszeit ist nicht nur arm an Dichtern, sondern entriß den Gemeinden ihren Liederschatz ꝛc." (S. 195.)

„Diese (die Pilger) hatten nämlich allerlei Ueberbleibsel von heiligen Personen, welche sie im hl. Lande gekauft hatten, mitgebracht". (S. 180.)

„Seit 1512 auf Staupitz Empfehlung Professor der Theologie an der Universität Wittenberg*) drang er immer tiefer in die christliche Wahrheit hinein". (S. 182.)

„Die Stille des Aufenthaltes auf der Wartburg, welcher 9 Monate dauerte, benutzte Luther zur Uebersetzung der h. Schrift.**) Ein Werk, welches der Reformation Schutz- und Trutzwaffe wurde. (Punkt)." (S. 183.)

„Sie lasen es, und an der Freudigkeit, mit welcher alle Anwesenden evangel. Glaubens zustimmten, ließ sich die gute Sache erkennen". (S. 184.)

„Willst du beichten und zur Jungfrau beten,**) schrie man ihm zu". (S. 185.)

„Dieser Orden hat den ausgesprochenen Zweck, durch alle nur möglichen Mittel dem weiten Umsichgreifen der protestantischen Ketzerei vorzubeugen und die Neigung der Fürsten und Völker der römischen Kirche wieder zuzuwenden. Zu diesem Zwecke gelobten sie (wer?) blinden Gehorsam ꝛc." (S. 186.)

„In Deutschland sind große Gebiete dem Evangelium völlig wieder entrissen und da, wo eine gemischte Bevölkerung lebte, die evangelische Kirche zu einer geduldeten Secte heruntergedrückt worden". (S. 187.)

„Die Böhmen verjagten die kaiserlichen Soldaten und wählten Friedrich V., Kurfürst von der Pfalz, zu ihrem Könige". (S. 187.)

„Die evangelische Kirche wurde in Böhmen fast gänzlich ausgerottet, die evang. Geistlichen verjagt und unzählige Hinrichtungen vollstreckt". (S. 187.)

„Es kam zur Schlacht, und sie endete mit einer völligen Niederlage". (Wessen?) (S. 187.)

„Da kam die Kunde von der Zerstörung Magdeburgs durch Tilly, einer der unmenschlichsten Greuelthaten". (S. 187.)

„. . . . oder hatten sich plündernder Mordbrennerei ergeben". (S. 188.)

„Noch schlimmer wurde diese Lehrweise, als man anfing, die Unterschiede zwischen den beiden Zweigen der Reformation, den Reformirten und den Lutheranern, wie sie sich nannten, hervorzusuchen und zu schärfen." (S. 188.)

„Die evangelischen Kirche verdankt Spener die Vertiefung des geistlichen Lebens: daß sie sich nicht begnügt eine todte Rechtgläubigkeit zu pflegen, sondern ein Christenthum des Herzens und der That zu üben". (S. 190.)

*) Hier ist ein Komma zu ergänzen.

**) „Eine ganz besondere Sorgfalt ist auf die Interpunktion verwendet", sagt der Verfasser S. 25 des Begleitwortes. Leider kommen recht viele Interpunktionsfehler vor, welche nicht selten das Verständniß wesentlich erschweren. —

„Zu einer Vereinigung der reformatorischen Grundsätze und Lehre mit der Spener'schen Innigkeit war es im Allgemeinen nicht gekommen". (S. 190.)

„Diese Aufklärung geht davon aus, daß der Mensch im Stande sei, die Wahrheit aus sich selbst, durch eignes Nachdenken zu erkennen. (Punkt.) Eine Offenbarung gebe es nicht". (Punkt.) S. 190.

„Alles Heilige wurde mit Füßen getreten, und mit stolzen Worten verkündet, daß nun alle Völker beglückt werden sollten, denn alle Unterschiede sollten aufgehoben werden, damit alle Menschen einander gleich, jeder leben könnte, wie er wolle". (S. 191.)

„jene fromme Bewegung, mit welchem sich das Volk zum Glauben der Väter neigte". (S. 191.) — ist wohl nur ein Druckfehler.

„Die fromme Absicht des Königs fand vielfach Anklang, wenn auch mannigfache Anfeindungen". (S. 192.)

„Durch die Gegenreformation entstanden, lebten Reste evangelischer Gemeinden zerstreut unter katholischer Bevölkerung, zu arm, um sich Kirchen und Schulen zu bauen. Auch bildeten sich neue Gemeinden ähnlicher Art durch andere Verhältnisse". (S. 192.)

„welche Sorge tragen, daß niemanden das Wort des Lebens fehle". (S. 193.) (Druckfehler?) —

Doch genug der an sprachlichen Mängeln in hohem Maße leidenden Sätze. Man wird aus den mitgetheilten Proben unschwer auch dies erkennen, daß es den kirchengeschichtlichen Bildern in bedenklicher Weise an der nöthigen Anschaulichkeit fehlt, wodurch ihre praktische Verwerthung in hohem Grade beeinträchtigt wird. Oder meint der Vf. wirklich, daß eine Darstellungsweise, wie er sie beispielsweise bei den Abschnitten 10, 11, 12 (Philipp Jakob Spener und das Wiedererwachen des evangelischen Lebens — Die neuere Zeit und die Union — Die Mission) und bei der ersten Zugabe: „Das geistliche Lied" anwendet, für die Kinder der Volksschule geeignet sei? Dergleichen fleischlose Gerippe sind bei einem Schülerbuche nicht wohl zu rechtfertigen und die Lehrer haben behufs ihrer Vorbereitung hoffentlich ausführlichere und bessere Hülfsmittel.

Im Vorbeigehen wollen wir noch ein paar sachliche Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten erwähnen. Der Satz: „Die Berliner Missionsgesellschaft hat sich Südafrika und Ostindien zum Arbeitsfelde erwählt" (S. 193) enthält — wenigstens wie die Sachen jetzt liegen — eine Unrichtigkeit und bedarf deshalb der Correctur. — Joh. Heermann ist nie Pastor in Glogau gewesen (cfr. Seite 194), sondern hat in dem Städtchen Köben gewirkt. — Paul Gerhardt ist nicht, wie Seite 195 zu lesen ist, zuletzt Pastor an der Nicolaikirche in Berlin gewesen, sondern ist bekanntlich als Pastor in Lübben gestorben. — Auch der Satz (S. 170): „Nicht lange vor dem Jahre 64 ist Petrus nach Rom gekommen und dort, vielleicht an demselben Tage wie Paulus, auf Befehl des Kaisers Nero gekreuzigt worden" — hätte füglich in einer weniger apodiktischen Form gegeben werden sollen.

8. Wir müssen schließlich unseren Bemerkungen ein paar Fragen anfügen. Haben Begleitwort und Heilsgeschichte durchweg denselben Verfasser? Oder hat sich der Vf. des Begleitwortes etwa damit begnügt, den von anderer Hand gelieferten Text des Schülerbuches planmäßig zu ordnen und die einzelnen Abschnitte mit den nöthigen Ueberschriften zu versehen? — Der Vf. bemerkt am Schlusse des

Begleitwortes, daß er anfangs mit einem praktischen Schulmanne gemeinsam gearbeitet habe. Es wäre interessant, erfahren zu können, ob und in wie weit jener „praktische Schulmann" für die von uns gerügten sprachlichen und sachlichen Mängel des Buches mit verantwortlich gemacht werden darf. — Jedenfalls zeigt das Begleitwort, daß der Vf. in stilistischer Beziehung Besseres zu leisten im Stande ist, als insonderheit die kirchengeschichtlichen Bilder bieten. Für die Jugend aber — wir wiederholen es — ist das Beste eben gut genug; und darum schließen wir mit der dringenden Bitte an den Vf., bei der Herstellung einer zweiten Auflage, falls eine solche begehrt werden sollte, eine gründliche Revision dieses neuen Schulbuches für den biblischen Geschichtsunterricht vornehmen zu wollen. —n.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus Hannover. (1. Hameln, im December.) Am 2. d. Mts. hielt der Lehrerverein Hameln-Gr. Berkel die letzte diesjährige Sitzung. Neben einigen kurzen geschäftlichen Mittheilungen und Verhandlungen bildeten die Thesen über den Anschauungsunterricht, welche in der vorhergehenden Versammlung von Lehrer Meyer-Hameln am Schlusse seines Vortrages waren aufgestellt worden, den eigentlichen Gegenstand der Tagesordnung. Die Betheiligung bei der Debatte war eine lebhafte und die Besprechung eine lehrreiche und anregende. Nach 2stündiger Verhandlung stimmte die Versammlung den Thesen in folgender Fassung bei: 1. „Der Anschauungsunterricht ist auf seiner untersten Stufe Disciplin; als Princip behält er seine Geltung bis zur obersten Schulklasse. (Kehr.) 2. Derselbe bereitet den übrigen Unterricht vor und schließt sich dabei möglichst dem Schreib- und Leseunterrichte an. 3. Im Besonderen hat der Anschauungsunterricht die Aufgabe, die Sinne zu schärfen, die andern geistigen Kräfte allseitig zu stärken und die Sprache zu bilden. 4. Die Stoffe für den Anschauungsunterricht sind Natur- und Kunstkörper, anziehende Ereignisse und Thätigkeiten, Scenen aus dem Familien- und bürgerlichen Leben und Naturerscheinungen. Dieselben sind aus der nächsten Umgebung und dem Anschauungskreise des Kindes zu nehmen. 5. Unter den auszuwählenden Stoffen sind die Natur- und Kunstkörper möglichst in Wirklichkeit (in natura) vorzuführen; andernfalls werden gute Modelle und Abbildungen benutzt. 6. Das jedesmalige Pensum ist nach Stoff und Form genau vorzubereiten. 7. In ungezwungener kindlicher Weise ist der Schüler anzuleiten, über das Angeschaute in vollständigen Sätzen sich auszusprechen. Die Sprache sowohl des Lehrers als auch der Kinder bewege sich in knapper und correcter Form. Auch ist das Chorsprechen fleißig zu üben. 8. Eine Anzahl kleiner Gedichte wird memorirt, nachdem diese ihrem Inhalte nach durchgesprochen und zu dem behandelten Gegenstande in Beziehung gesetzt sind."*)

*) Anmerk. d. Red. Diese Thesen sind ohne Zweifel recht brauchbar. Vom Standpunkte einer durchgebildeten Theorie des ganzen Lehrplans (Vgl. meine „Grundlinien" ꝛc.) läßt sich jedoch den begrifflichen Thesen 1—3 eine präcisere und weniger anfechtbare Fassung geben. Auch würden dann These 4 u. 6, welche begrifflich zusammengehören, aber hier (aus bekanntem Grunde) auseinander gerissen sind, näher zusammengerückt auftreten — d. h. die betreffenden verschiedenen Lehrstoffe müssen unterrichtlich verbunden werden. D.

Von Seiten der Schulinspection und der Lehrerschaft hier sind bereits ernstliche Schritte gethan, der Ueberfüllung der Volksschulklassen möglichst entgegenzuarbeiten. Ob aber von den städtischen Collegien die hierzu erforderlichen Geldmittel werden bewilligt werden, muß hier leider noch in Frage gestellt werden, da die „arme verachtete" Volksschule noch immer die Sympathie nicht findet, welche ihre Stellung zu dem allgemeinen Volkswohle erheischt. — Nach vorliegenden Nachrichten beläuft sich die Zahl der in der Provinz Hannover in Vorbildung begriffenen Seminar-Präparanden jetzt auf 500, von denen aber noch immer eine nicht geringe Anzahl auf privatem Wege herangebildet wird. —

Das einfache Schüren-Denkmal, welches auf das Grab dieses theuren Schulmannes gestellt werden soll, ist soweit fertig, daß am 16. Februar nächsten Jahrs, dem Todestage Schürens, dasselbe errichtet werden soll.

(2. Hameln, im Februar.) In den Tagen vor Weihnachten fand in der Mädchenabtheilung der Mittel- und Volksschule hier eine Ausstellung von Handarbeiten statt. Der Besuch von Seiten der Eltern und Angehörigen der Schülerinnen sowie der Schulfreunde war ein zahlreicher. Und in der That, es lohnte sich der Mühe, die ausgelegten Arbeiten anzusehen; sie legten ein beredtes Zeugniß ab von der Berufstreue der Lehrerinnen. Die Schülerinnen der Mittelschule, besonders die der beiden ersten Klassen, hatten werthvollere Sachen in Stickereien in Näh- und Häkelarbeiten geliefert: Hemden, Schürzen, Rückenkissen, Schuhe, Westen, Hosenträger ꝛc. — alles genau und sauber gearbeitet. Auch die gestrickten Sachen, besonders Strümpfe, von denen die Kinder der Unterklassen die meisten geliefert hatten, waren mit Genauigkeit und Akkuratesse gearbeitet. Die Arbeiten der Volksschule waren freilich im Ganzen weniger kostbar, aber an Genauigkeit und Sauberkeit standen sie denen der Mittelschule durchaus nicht nach. Ein hiesiges Localblatt schreibt darüber: „der Fleiß der Kinder der Volksschule, von der ersten bis zu der untersten Klasse, mußte jeden überraschen, wenn berücksichtigt wird, daß häuslicher Arbeiten wegen den Kindern nicht viel Zeit zu solchen Luxusarbeiten gegeben werden kann. Aber sie schienen die ihnen weniger gebotene Zeit mit eisernem Fleiße benutzt zu haben, denn sie standen nach Aussage sachkundiger Leute in keiner Weise hinter der Mittelschule zurück. Es war zu bewundern, wie die Kinder aus geringem Material die saubersten und geschmackvollsten Arbeiten geliefert hatten. Sehr schöne Sachen aus Moos, Tannäpfeln, Erlen u. dgl. mehr aus dem Walde geholten Gegenständen lagen oder standen vor uns; namentlich zeichnete sich ein Korb aus. Erfreulich war der Anblick auf die vielen gestrickten Strümpfe; hierin hatten die untersten Klassen vorzüglich sich hervorgethan." Es ist ein großer Segen, daß auch die Volksschule nicht allein jedem Mädchen jetzt Gelegenheit bietet, in den nothwendigsten Handarbeiten die für das Leben erforderliche Fertigkeiten sich erwerben zu können, sondern daß geradezu jede Schülerin gezwungen wird, wenigstens die Strick- und Nähnadel in der Weise führen zu lernen, daß alle dereinst den wirklichen Anforderungen, welche das Leben an sie stellt, wohl ausgerüstet entgegengehen. Nur ist zu bedauern, daß in manchen Schulen bei diesem Unterrichte die Anzahl der Schülerinnen entschieden zu groß ist, wie denn auch in der hiesigen Volksschule eine Handarbeitslehrerin 60 bis nahe an 80 Kinder in einer Stunde zusammen zu unterrichten hat; hier liegen noch Uebelstände, die zu beseitigen sind. — Am 27. v. Mts. hielt der hiesige Lehrerverein die erste diesjährige Sitzung. Außer kleineren geschäftlichen Angelegenheiten standen auf der Tagesordnung zwei ge-

schichtliche Vorträge: „die Türken in Europa" und „Amos Comenius." Wegen längerer Kränklichkeit des Referenten fiel jedoch der erstere weg; der Referent des andern war Lehrer Tönnies-Hameln. Derselbe erfreute die Versammlung mit einem längerem Vortrage. Nachdem er einleitend auf den großen Segen des Studiums der Geschichte der Pädagogik hingewiesen hatte, führte er zuerst in kurzen lebensvollen Zügen das reiche Leben dieses bedeutenden Pädagogen vor und zeigte dann dessen segensreiche Bedeutung für die Pädagogik — im allgemeinen und in besondern. Bei der Ausführung der „besonderen Bedeutung" wurden die pädagogischen Bestrebungen des Comenius nach 4 Gesichtspunkten beleuchtet: 1. Er hat ein Princip für den Unterricht im allgemeinen aufgestellt. 2. Er hat die Schulen organisirt. 3. Er hat die Unterrichtsfächer aufgestellt — besonders dem Realunterrichte das Wort geredet. 4. Er hat specielle didactische Regeln gegeben. Referent nannte etwa folgende: a. Unterrichte der Natur gemäß. b. Beachte bei deinem Unterrichte die natürlichen Entwickelungsstufen des geistigen Lebens deiner Kinder. c. Unterrichte anschaulich. d. Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten ꝛc. e. Der Unterricht sei lückenlos. f. Non multa sed multum. g. Man verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander. h. Der Schüler lerne nichts auswendig, was nicht begriffen ist. i. Fertigkeiten sind viel zu üben. k. Aller Unterricht sei praktisch. Der reiche Vortrag schloß mit dem innigen Wunsche, das Andenken dieses hervorragenden Mannes, dem nachzustreben alle Lehrer sich ernstlich bemühen sollten, möchte in hohen Ehren gehalten werden. — Indem das Bild dieses großen Schulmannes noch einmal vor meiner Seele übergeht, wie er studiret und sinnet, arbeitet, sorget und betet, das ernste Werk der Jugenderziehung nach Kräften weiter und weiter zu fördern und in diesem rastlosen Streben sein Augenmerk bereits auf die Kinderstube — Kinderspiele und Kinderscherze — richtet und auch die Schulräume — „heiter und lustig" — und Spielplätze — „geräumig" — nicht unbeachtet läßt, gedenke ich einer weiteren Fußtour, welche ich im Laufe der Juliferien vorigen Sommers mit meiner Familie und einem befreundeten Collegen machte. Wir kamen auf diesem Gange gegen Abend in ein Dorf. Eine ganze Reihe stattlicher Bauernhäuser zeugten von einem nicht geringen Wohlstande, wie uns denn auch mitgetheilt wurde, daß einige Bauern ihre Kinder in der benachbarten Stadt zur Schule schickten und nicht wenige von ihnen geselligen Umgang mit den Städtern pflegten, Bälle, Concerte ꝛc. fleißig besuchten. In der Nähe der Kirche befand sich ein altes niedriges Häuschen, dessen ganze äußere Erscheinung den Stempel arger Vernachlässigung und Verwahrlosung trug; selbst die Einfriedigung des naheliegenden Gartens war stark verfallen. Auf den ersten Anblick konnte man leicht zu der Vermuthung kommen, ein altes unbewohntes Haus vor sich zu haben, das auf den Abbruch warte. Zu unserm größten Erstaunen wurden wir jedoch bald eines andern belehrt: Wir standen vor der Bildungsstätte der Dorfjugend, dem Schulhause. Welch eine elende Hütte und — o Jammer — welch eine Schulstube! Wie niedrig, wie dumpf das Zimmer, wie öde, trist und ungenügend die innere Ausstattung! Unwillkürlich blieben wir stehen, sahen eine Zeit lang uns einander stumm an und — ein tiefer Seufzer entwand sich unserer Brust. Armer Lehrer, der in diesen Räumen längere Zeit wohnen, bedauernswerthe Kinder, die in einem solchen Raume einen großen Theil der schönen Jugendzeit hinbringen muß. Wird der Lehrer die geistige Frische und Energie, welche zu einem

bildenden Unterrichte durchaus erforderlich sind, bewahren können? Und werden die Kinder geistig so rege und rüstig bleiben können, um dem Unterrichte das erforderliche Interesse und die nöthige Aufmerksamkeit entgegen zu bringen? Müssen sie nicht alle mit einander verdummen? — Den Lehrer sahen wir in seinem dumpfen Stübchen. Der Eindruck aber, welchen wir hier empfingen, benahm uns die Freudigkeit, auf ein paar Minuten bei ihm vorzusprechen. In gedrückter Stimmung gingen wir unsers Weges weiter; gedachten der großen Pädagogen, die so ernst und so warm für das Wohl der Volksschule eingetreten sind, gedachten der „Allgemeinen Bestimmungen" und mußten unsere unerquicklichen Betrachtungen mit dem traurigen Resultate schließen, daß die Wirklichkeit leider oft — und am meisten wohl leider auf dem Gebiete der Volksschule — weit hinter der Idee zurückbleibt, daß so vieles auf dem Papiere stehen bleibt und nie zur Ausführung gelangt. — Für die Lehrer, welchen ich fremd bin, erlaube ich mir noch, die Bemerkung hinzuzufügen, daß ich allen Uebertreibungen feind bin, daß ich also auch bei diesem traurigen Gemälde die Farben nicht zu stark aufgetragen habe.

Der Verein für deutsche Rechtschreibung in Berlin.

(Von Rob. Springer, Lehrer in Berlin.)

Im Anfange des Oktober v. J. stand in hiesigen Localblättern eine von den Herren Professoren Dr. Michaelis und Dr. Hoppe ausgehende Einladung an alle diejenigen, welche sich für die Reform auf dem Gebiete der deutschen Orthographie, namentlich für die Abschaffung des h als Dehnungszeichen bei t, interessiren, zu einer Versammlung in einem näher bezeichneten Lokal. Es fanden sich daselbst am 11. Oktober etwa sechzig Herren zusammen: Schriftsteller, Redakteure, Professoren, Lehrer (namentlich von höheren Schulen), Stenographen, auch Aerzte, Beamte ꝛc., welche zunächst eine Resolution besprachen und annahmen, dahin gehend, für eine „einheitliche und vereinfachte" deutsche Rechtschreibung zu wirken, und beschlossen, einen Verein für deutsche Rechtschreibung zu begründen. Dieser Beschluss wurde am 18. Oktober ausgeführt und ein Statut angenommmen, dessen erster Paragraph lautet:

> Der Verein für deutsche Rechtschreibung, gestiftet am 11. Oktober 1876, stellt sich die Aufgabe dahin mitzuwirken, dass eine einheitliche und vereinfachte Rechtschreibung für Deutschland gewonnen werde..
>
> Der Verein hat seinen Sitz in Berlin.

Die übrigen Paragraphen sind geschäftlichen Inhalts und deshalb nicht von allgemeinem Interesse.

Von den Mitglidern der orthographischen Konferenz, welche vom 4. bis 15. Januar 1876 in Berlin tagte, sind der Gymnasialdirektor Dr. Kuhn und der Professor Dr. Imelmann Mitglieder des Vereins geworden. Am 25. Oktober wurde der Vorstand gewält; erster Vorsitzender wurde Herr Schallopp, Vorsteher des stenographischen Bureaus des Reichstages, außerdem gehören in den Vorstand Dr. Michaelis, Vorsteher des stenographischen Bureaus des Herrenhauses, Dr. Imelmann, Dr. Hertzer, Professor an der Gewerbeakademie u. a. Bis jetzt hat der Verein 50 Mitglieder. Allmonatlich ist eine Vereinssitzung. Am 15. November

erstattete Dr. Michaelis einen allgemeinen Bericht über die orthographische Konferenz und namentlich über die Beurteilungen, welche die Beschlüsse derselben bei den Männern der Wissenschaft, der Schule und der Presse gefunden haben. Im allgemeinen sind dieselben zustimmend ausgefallen, einigen gehen allerdings die Beschlüsse zu weit, anderen sind sie noch zu eng, indem ja von Einigen Kleinschreibung der Hauptwörter, Anwendung der lateinischen Schrift und consequente Durchfürung der Phonetik*) befürwortet wird. Der Abschaffung des h als Dehnungszeichen hinter a, o und u und deren Umlauten haben sich fast alle öffentlich laut gewordenen Stimmen zugeneigt, mehr Verschiedenheit zeigen die Meinungen über die Dehnungszeichen bei i und e. Das h hinter i kommt nur in einigen Fürwörtern vor, und wir könnten „ihr" und die abgeleiteten Formen desselben Analog, „mir dir wir" auch „ir" schreiben, wärend „ihn" und „ihm" ohne h gleich dem Verhältniswort, „in" und der Zusammenziehung von „in dem" also gleich im wären. Rißmann in Görlitz spricht sich für die Abschaffung des e als Dehnungszeichen bei i aus, wärend es Lattmann in Klaustal unbedingt beibehalten wissen will. In der Behandlung des S-Lautes hat man fast einstimmig den von der Konferenz gebilligten Heyse'schen Regeln zugestimmn In einigen Punkten ist aber allgemeine Zustimmung erfolgt, so in der Abschat. sung des h hinter t, in der Schreibung des Wortes „tod" ohne t am Ende in allen Fällen, in der Schreibung der Endsilbe „nis" ꝛc. Von den größeren Zeitungen, die etwas verstimmt waren, weil keiner ihrer Vertreter zur orthographischen Konferenz zugezogen worden war, hat sich die Kölnische Zeitung durch ihren Redakteur August Schmits in Köln den Bestrebungen auf diesem Gebiete am entgegenkommensten gezeigt.

Das „Berliner Tageblatt" schließt seinen Bericht über die letzte Vereinssitzung mit den Worten: „Die Bestrebungen des jungen Vereins werden sowol in Deutschland wie im Auslande mit Interesse verfolgt; für den Einheimischen wie den Fremden ist eine vereinfachte Rechtschreibung ein großes Bedürfnis."

Schlussbemerkung: Obige Mitteilungen sind bereits nach der von der Konferenz festgesetzten Orthographie geschrieben. Bei vielen Wörtern ist die Schreibung neu, z. B. bei „wärend, dass, Teil," bei andern — hierher gehören namentlich in die deutsche Sprache aufgenommenen Fremdwörter — ist nur die schwankende Schreibweise befestigt, z. B. bei „Oktober, Rektor, Lokal," welche mit k und nicht mehr mit c geschrieben werden sollen, „sechzig" nicht „sechszig" ꝛc. Raumers Regeln und Wörterverzeichnis, wie sie aus den Verhandlungen der Konferenz hervorgegangen sind, gewären über jeden einzelnen Fall den nötigen Aufschluss.

Die Oeffentlichkeit im Dienste der Schule.

Es ist in einem frühern Artikel der Gedanke angeregt worden, Conferenzen, in welchen über wichtige Grundsätze für die Erziehung verhandelt wird, öffentlich zu halten und namentlich den Eltern

*) Schulblatt Nr. 21, Seite 387, Zeile 11—22 v. o.

zugänglich zu machen. Zu weitern Aufklärung und Begründung des gemachten Vorschlages mögen noch einige Worte gesagt sein.

Die Aufgabe, welche Schule und Haus gemeinsam zu lösen haben, macht eine Verbindung und eine Verständigung zwischen beiden nothwendig. Seit dem babylonischen Thurmbaue bis auf den heutigen Tag ist noch kein Werk zu Stande gebracht worden, bei dem den Unternehmern ein auf einer vorausgegangenen Verständigung beruhendes einheitliches Wirken fehlte. Diese thatsächliche Wahrheit bestätigt sich ganz besonders bei dem Werke der Erziehung. Wenn bei derselben der eine der Mitwirkenden hin- und der andere herzieht, dann kommt nach alter Erfahrung sicher kein wohlerzogener Mensch heraus, sondern ein sittlicher Schwächling oder ein geistiger Krüppel. Es ist deshalb die praktische Pädagogik von je her darauf ausgegangen, Mittel und Wege zu einer Verbindung und Verständigung zwischen Schule und Haus, den beiden Hauptfactoren der Erziehung, aufzufinden. Die Schule darf sich das Zeugniß geben, daß sie die bezeichneten Wege eingeschlagen und die empfohlenen Mittel in Anwendung gebracht hat, um mit dem Hause sich zu verständigen und im Einverständnisse mit ihm die gemeinsame Aufgabe zu lösen. Sie hat es an den hierzu nöthigen Mittheilungen, mündlichen und schriftlichen, nicht fehlen lassen und ist zu weiterer Auskunft und gewünschtem Rathe stets bereit gewesen. Zu beklagen ist, daß dagegen bei dem Hause häufig ein bereitwilliges Entgegenkommen vermißt und namentlich dann nicht gefunden wird, wenn die Mittheilungen der Schule keine erfreulichen für dasselbe sind. Solche Benachrichtigungen bleiben gewöhnlich ganz unberücksichtigt oder sie rufen durch Mißverständniß oder die verletzte Eitelkeit eine feindselige Stellung gegen die Schule hervor. In früherer Zeit, als noch die Autorität der damit betrauten Person auf den verschiedenen Lebensgebieten und in den verschiedenen Lebenskreisen regierte, nahm das Haus in Fällen, in welchen die Schule von dem Strafrechte Gebrauch machen mußte, eine andere Stellung zur Schule ein, als das in der Regel jetzt geschieht. Wehe dem Jungen, der sich zu Hause über eine Schulstrafe beklagte und dabei wagte, seinen Lehrer der Ungerechtigkeit anzuklagen! Er konnte mit Sicherheit darauf rechnen, daß das Urtheil der Schule eine nachdrückliche und zugleich recht fühlbare Bestätigung vom Hause erhielt. Das Handeln des Lehrers wurde nicht erst einer Kritik unterworfen, sondern den Kindern gegenüber ohne weiteres für recht erklärt. Das ist jetzt anders. Wir leben gegenwärtig in einem Rechtsstaate, in welchem an die Stelle der persönlichen Autorität die Autorität des Gesetzes getreten ist und in dem die früheren Pietätsverhältnisse vielfach zu Rechtsverhältnissen geworden sind. Diese Veränderung macht es erklärlich, daß das Haus sich jetzt überhaupt um die Schule mehr bekümmert, namentlich aber ihre Disciplin seiner Beurtheilung unterwirft. Niemand wird ihm das Recht dazu absprechen wollen. Aber es liegt dabei zugleich die Gefahr nahe, bei Beurtheilung von Disciplinarfällen, durch die es empfindlich berührt wird, von einer vorgefaßten Meinung sich leiten und dadurch zu einer ungerechten Opposition gegen die Schule sich verleiten zu lassen. Und doch ist gerade jetzt mehr denn je ein harmonisches Zusammenwirken zwischen Schule und Hause nothwendig.

Die Erziehung hat auf die vorgegangene Veränderung im Staate und im staatlichen Leben Rücksicht zu nehmen. Sie hat in dieser Hinsicht durch eine strenge und consequente Gewöhnung an Achtung vor dem

Gefolge von frühester Jugend an das Rechtsgefühl und den Rechtssinn und damit das Rechtsbewußtsein zu wirken und zu bilden. Zur Lösung dieser Aufgabe haben Schule und Haus sich jetzt mehr denn je über gemeinsame Grundzüge und ein gleiches Verfahren bei der Erziehung in's Einvernehmen zu setzen und sich vor jeder Verletzung des Rechtsgefühls und des Rechtssinnes durch Parteinahme und Persönlichkeit mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit zu hüten. Es fragt sich nun aber, auf welchem Wege das von der Zeit gebotene Einverständniß zwischen dem Hause und der Schule herbeizuführen ist. Die Zeit giebt hierauf selbst die Antwort. Indem sie nämlich das Recht allgemein fordert, giebt sie zugleich auch das Mittel, es allgemein zum Bewußtsein und zur Geltung zu bringen. Mit dem Rechte Hand in Hand geht die Oeffentlichkeit. Die Regierung vereinbart mit den Vertretern der Nation die Staatsgesetze in öffentlichen Verhandlungen; das Gericht spricht öffentlich Recht; die Verwaltung von Gemeingütern legt öffentlich Rechnung ab. Was sich heut zu Tage der Oeffentlichkeit entzieht, erregt Mißtrauen und ist einem willkürlichen Urtheile preisgegeben. Wenn die Behandlung in einem Gefängnisse auch noch so human ist, man wird doch geneigt sein, sie für hart zu halten. Dem Klosterleben fehlt das allgemeine Vertrauen, weil es sich abschließt. Ihre Abgeschlossenheit ist die Kluft, welche die Schule vom Hause trennt, und in der Gefahr zu Mißtrauen, Mißverständnissen und falschen Urtheilen liegt. Viele Eltern, welche sich zu ungerechten Urtheilen gegen die Schule verleiten lassen, würden sie ganz anders beurtheilen, wenn ihnen gestattet wäre, einen Einblick in dieselbe zu thun. Soll nun die Schule, um solchen Urtheilen mit ihnen für die Erziehung verderblichen Folgen vorzubeugen, ihre Thüre für Jedermann offen halten? Das kann sie nicht, weil Geistesarbeit Ruhe und Stille verlangt. Die Prüfung, welche sie alljährlich öffentlich hält, zeigt Früchte, aber nichts von der Arbeit, die sie zeitigte, nichts von dem erziehlichen Einflusse, der die Schule ausübte, nichts von den Grundsätzen, auf welchen ihr Wirken beruht. Die Mittheilungen der Schule an das Haus sind zu aphoristisch, um daraus die Bestimmungen derselben zu erkennen, auf die sie sich gründen. Die Schuljugend ist bei ihrer Unbesonnenheit und Unüberlegtheit ein sehr unzuverlässiger Bote, der nicht selten der Urheber der falschen Urtheile ist, die sich über eine Schule in der öffentlichen Meinung verbreiten und festsetzen. Soll durch die Oeffentlichkeit eine Verständigung der Schule mit dem Hause angebahnt und herbeigeführt werden, so würde das nur durch die Lehrer in öffentlichen Conferenzen geschehen können. Es würde daraus nicht folgen, daß alle Conferenzen öffentlich gehalten werden müßten, sondern es würden nur die öffentlich zu halten sein, die durch ihre Gegenstände und Verhandlungen geeignet wären, dem Zwecke zu dienen, der dadurch erreicht werden soll. Die größeren Lehrervereine haben schon seit Jahren die Oeffentlichkeit für ihre Verhandlungen in Anspruch genommen. Viel wichtiger ist, daß die Lehrercollegien der Eltern ihrer Schüler und Schülerinnen Gelegenheit geben, sich mit den Grundsätzen bekannt zu machen, nach welchen ihre Kinder in der Schule erzogen und unterrichtet werden. Daß solche Conferenzen zugleich höchst anregend auf das Streben der Schulen wirken würden, ist außer allem Zweifel.

Der Ausführung stehen allerdings Schwierigkeiten entgegen, die aber keine unüberwindlichen sind. Wenn Handwerker im Stande sind, ihr Verfahren bei

ihrem Geschäfte mit seinen Resultaten in Vereinen auf eine anschauliche und verständliche Weise darzulegen, so muß man das bei Lehrern um so mehr voraussetzen können, da ihr Beruf den Grad von Bildung fordert, der zum Betriebe ihrer Geistesarbeit mit vollem Bewußtsein und zu einer klaren Darlegung der Grundzüge, auf welchen sie beruht, und der Ziele, nach denen sie strebt, nöthig ist.

Dem Zwecke entsprechend, der durch den gemachten Vorschlag erreicht werden soll, würde die Bildung pädagogischer Vereine aus Lehrern und Nichtlehrern sein, welche sich mit einer zeitgemäßen Erziehung beschäftigten und durch öffentliche Vorträge und Verhandlungen eine Verständigung über pädagogische Zeitfragen in einem weitern Kreise herbeizuführen suchten. Durchgreifende Umgestaltungen in den Lebensverhältnissen der Völker, welche durch außergewöhnliche Ereignisse plötzlich herbeigeführt werden, machen ganz besondere Anforderungen an die Erziehung der Jugend, die bei derselben mit Gewissenhaftigkeit nach ihrem ganzen Umfange zu beachten sind, wenn nicht durch unsittliche Ausschreitungen aller Art des gewonnene Gute wieder verloren gehen und das Gegentheil an seine Stelle treten soll. Unsere Zeit ist eine solche von neuen Ideen erfüllte, auf allen Lebensgebieten des Volkes umgestaltende Zeit, wie sie die Geschichte kaum aufzuweisen hat. Man wähne nicht, seine Schuldigkeit gethan und ihre Forderungen erfüllt zu haben, wenn man es sich angelegen sein läßt, die Jugend mit einem reichern Vorrathe von Kenntnissen auszustatten. Das Bauen an dem Werke der Geschichte ist gemäß der göttlichen Vollendung, nach deren Gesetzen es erfolgt, sittlichen Kräften übertragen, in deren Dienst die Intelligenz sich zu stellen hat. Die Intelligenz, emancipirt von der Sittlichkeit, oder als Gehilfin der Unsittlichkeit zerstört, was jene baueten. Sie unterscheidet sich dann in ihren Thaten von der Brutalität und Rohheit durch weiter nichts, als durch ein größeres Raffinement.

Es giebt keine Stadt, in der nicht die verschiedenen Interessen durch Vereine gefördert werden. Unter diesen sollten Vereine nicht fehlen, die sich zur Aufgabe machten, eine erneute erziehliche Einwirkung auf unsere Jugend in Anregung zu bringen und gleichzeitig gesunde Ansichten und Grundsätze für dieselbe zu verbreiten. Die Gründung solcher Vereine wird Jeder für eine Nothwendigkeit erachten, der nicht übersieht, mit welcher Schlaffheit gegenwärtig die Erziehung betrieben wird, während unsere Zustände auf allen Gebieten des Volkslebens eine energische erziehliche Einwirkung auf die Jugend sowohl vom Hause, als auch von der Schule ernstlich fordern, um durch sie das sittliche Element in unserm Volke gegenüber den unsittlichen Bestrebungen in allen Schichten desselben zu vermehren, zu stärken und zu kräftigen.

Mühlhausen. Herrmann.

Aus dem Jahresberichte über die Gewerbe- und Handelsschule für Frauen und Töchter zu Erfurt i. Th.

Die im vorigen Jahre in Erfurt errichtete „Gewerbe- und Handelsschule für Frauen und Töchter", über welche wir in einem früheren Hefte

dieſer Blätter unter gleichzeitiger Darlegung unſerer Anſicht ausführliche Mittheilung gemacht haben, hat jetzt ihren erſten Curſus beendigt. Nach dem vorliegenden Jahresberichte wurde die Anſtalt von 137 einheimiſchen und 41 auswärtigen Schülerinnen beſucht. Darunter befanden ſich 7 Töchter von Aerzten, Künſtlern ꝛc., 10 T. von Handwerkern, 13 T. von Officieren, 16 T. von Oeconomen und Gutsbeſitzern, 20 T. von Geiſtlichen und Lehrern, 30 T. von Beamten, 67 T. von Kauf- und Handelsleuten und 15 verheirathete Frauen aus höheren Ständen. Bei der Schlußfeier des beendigten Curſus würden die von Ihrer Kaiſerl. und Königl. Hoheit der Frau Kronprinzeſſin als Protectorin der Anſtalt huldreichſt überwieſenen ſilbernen Medaillen den beiden beſten Schülerinnen als Ehrenpreiſe überreicht.

Mit beſonderer Befriedigung entnehmen wir dem Berichte die wichtige Mittheilung, daß die Anſtalt unter Berückſichtigung des bei den Schülerinnen vorgefundenen Bedürfniſſes nicht mehr eine einſeitige Ausbildung für einzelne Fächer, ſondern eine allgemeine Bildung für das praktiſche Leben im Kreiſe des weiblichen Berufes und Wirkens ſich zur Aufgabe macht und alſo aus einer urſprünglichen Fachſchule zu einer allgemeinen Fortbildungsſchule ſich erweitert hat. „Bei näherem Bekanntwerden mit den einzelnen Schülerinnen und deren Eltern ſtellte ſich heraus,“ heißt es im Berichte, „daß die meiſten der jungen Mädchen nicht die Abſicht hatten, die Schule in dem engen Sinne der Ausbildung auf Erwerb durchzumachen. Es lag vielmehr bei Vielen der Wunſch vor, ſich durch eine dem praktiſchen Leben zugewandte Fortbildung überhaupt ein tüchtiges Können und eine umfaſſendere Bildung anzueignen, als die Schule erfahrungsmäßig geben kann. Nicht wenige der Schülerinnen wollten zunächſt die manchmal nicht unbedeutenden Lücken in ihrer ſicheren Schulbildung ausfüllen und gründlich ſchreiben und rechnen lernen.“ — „Hatte ſich in der fortſchreitenden Arbeit immer mehr gezeigt, wie, den geſunderen und einfacheren Verhältniſſen der Provinz entſprechend, die Nothwendigkeit, möglichſt bald zu erwerben, für die meiſten unſerer Töchter in den Hintergrund trat und wie ihnen eine allgemeine, tüchtige Bildung für das Leben die Hauptſache war, ſo konnte, wenn auch die Grundſätze, worauf die Schule gebaut iſt, immerhin dieſelben bleiben, doch eine allmähliche Umformung des ganzen Unterrichts nicht ausbleiben.

Die deutſche Sprache wurde zum Schwerpunkte der geſammten Arbeit. Und dies mit Recht; denn es giebt für die deutſche Jungfrau keine reinere und ſchönere Quelle, Geiſt und Herz, Gemüth und innerſtes Leben, Kraft und Sitte, Blick und Verſtand zu bilden, als unſern herrlichen Sprachſchatz, der alle Gebiete des Wiſſens, Könnens und Seins in ſeinem gewaltigen Reichthum umſchließt. In ihm haben wir mit Luſt und Wonne geſchafft und gefördert und reichen Segen in uns aufgenommen.

Der Drang, ſich ſchriftlich und mündlich vollkommen und ſchön auszudrücken, war ſtark vorherrſchend; mit ſeltenem Fleiß wandten ſich die Schülerinnen dem deutſchen Aufſatze zu. So durfte anlehnend an unſere herrliche Literatur der deutſchen Sprache beſondere Kraft und Aufmerkſamkeit zugewendet werden. Mit Liebe und Fleiß, immer an gute Muſter und Beiſpiele anknüpfend, wurde dieſer Unterricht betrieben, die Grammatik beſonders gepflegt, daneben aber auch eine Sammlung von Perlen und Blüthen unſerer beſten Dichter angelegt, die ſchönſten Produkte unſerer Klaſſiker, darunter Hermann und Dorothea, Wallenſtein ꝛc. ganz geleſen und zum Verſtändniſſe gebracht.

Eine Anstalt, wo zeitweise 70 bis 100 junge Damen verkehren, will auch Musik und Poesie in ihren Räumen nicht entbehren. Die Talente dieser Richtungen versammelten sich in den Gesellschaftsräumen des Hauses gern zu größern musikalisch-declamatorischen Abenden, deren kunstgemäße Leitung gütiger Weise der Gesang- und Musiklehrer Herr Günzel übernommen hat. Unsere jungen Künstlerinnen trugen den eingeladenen Ehrengästen, sowie den immer zahlreich erscheinenden Mitschülerinnen die schönsten Compositionen unserer klassischen Meister vor, denn es war der Grundsatz aufgestellt, daß nur gute Musik getrieben werden solle."

Wir sehen von einer weitern Mittheilung über die andern dem praktischen Leben zugewandten Unterrichtsgegenstände ab, da wir früher darüber schon ausführlich berichtet haben und da es uns jetzt nur darauf ankommt, beifällig zu constatiren, daß nicht bloß die materielle, sondern auch die ideale Seite des weiblichen Wesens und Wirkens bei dem Unterrichte Berücksichtigung findet.

Zur Aufnahme auswärtiger Schülerinnen ist das mit der Anstalt verbundene Heimathshaus bestimmt. „Dasselbe hat sich", wie der Bericht sagt, „als besondere Aufgabe die Concurrenz und Bekämpfung des französischen Mode-Pensionats gesetzt. Glücklicher Weise ist die verwerfliche, französirende Pensionsrichtung der letzten Jahrzehnte bereits bei vielen Einsichtigen gründlich in Verruf gekommen; man weiß, was an Ueberbildung und Verbildung geleistet worden ist; man hat den gleißenden Firniß und die trügenden äußeren Formen erkannt, welche den fehlenden Inhalt, die innere Leere ersetzen sollen. Diesem französischen Pensionat, welches sein Hauptgewicht auf den oberflächlichen Betrieb der fremden Sprachen, auf etwas Zeichnen und Musiciren legt, stellen wir im sittlichen Vollgehalt das deutsche Haus entgegen."

So viel geht aus dem Berichte unzweifelhaft hervor:

1. Daß es einen allgemeinen Nothstand in der Frauenwelt nicht giebt und darum auch besondere Anstalten zu seiner Beseitigung nicht erforderlich sind,
2. daß bei der weiblichen Jugend ein Verlangen nach Fortbildung lebhaft vorhanden und durch allgemeine Fortbildungsschulen zur Vorbereitung auf den weiblichen Beruf zu befriedigen ist, und
3. daß die höheren Töchterschulen keineswegs solche Schulen überflüssig machen.

M. H.

Kleine Mittheilungen.

— Der in Hamm erscheinende „Westfälische Anzeiger" veröffentlicht folgenden Artikel: „Manche der ältern Leser dieses Blattes erinnern sich vielleicht noch, daß in ihren Jugendjahren in den Schulen ein von dem hochverdienten Direktor Seidenstücker in Soest verfaßtes deklamatorisches Lesebuch „Eutonia" den Stoff für die Deklamirübungen hergab.

Dieses Buch hat auch dem jungen Bismarck als Uebungsbuch gedient und wesentlich dazu beigetragen, sein Nationalgefühl als Deutscher zu wecken.

Wie uns nämlich aus glaubhafter Quelle bekannt geworden, hat Fürst Bismarck jüngst einem dem deutschen Großbuchhandel nahe stehenden Reichstags-Abgeordneten von einem Deklamirbuche erzählt, das er in seiner Jugend benutzt und an dessen trefflichem Inhalte er sich sehr erfreut habe. Er hat ihm dabei insbesondere von einer darin vorkommenden Erzählung gesagt, worin ein deutscher Prinz mit seinem Kammerherrn nach Venedig reist. Dort wird er von den Nobili sehr freundlich empfangen, in den theatralischen Vorstellungen aber, die den Schluß der ihm gegebenen Feste bildeten, jedesmal dieser oder jener deutschen Sitte gespottet. Der prinzliche Kammerherr, hierüber ergrimmt, arrangirt bei dem am Tage vor des Prinzen Abreise von demselben gegebenen Abschiedsfeste ein im Aeußern ganz unscheinbares Schauspiel. In diesem führt er den stolzen Venetianern einen deutschen Reisenden vor, der Gelegenheit findet dem auf der Bühne erscheinenden Geiste Cicero's den Gebrauch des Schießgewehrs, der Taschenuhr und des gedruckten Buches zu zeigen. Auf Ciceros Anfrage nach den Erfindern aller dieser großartigen Dinge werden die Deutschen als diejenigen genannt, die selbstverständlich allein Derartiges hätten erfinden können. Cicero bricht in helle Bewunderung des deutschen Volkes aus, indem er es mit den Deutschen seiner Zeit vergleicht. An Hervorhebung des Gegensatzes zwischen den Römern zu Cicero's Zeit und dem Schlaraffenleben der modernen Italiener fehlt es auch nicht und schwer gekränkt ziehen die beschämten Nobili nach Hause.

Diese Erzählung, hat Fürst Bismarck weiter mitgetheilt, habe ihn zuerst sich recht mit Stolz als Deutschen fühlen lassen, und er werde froh sein, das Schulbuch, dessen Namen er vergessen, wiederzusehen. Der befragte Reichstagsabgeordnete giebt sich ans Forschen und ermittelt, daß nur Seidenstücker's „Eutonia" das gemeinte Deklamirbuch sein könne; nicht ohne Mühe wird ein Exemplar beschafft, dasselbe wird sofort vom Reichskanzler rekognoscirt und die in der vierten Auflage S. 76—83 abgedruckte Meißner'sche Erzählung: „Deutsches Schauspiel in Venedig, oder: Die gerettete Ehre der Deutschen," als die vom Fürsten gemeinte Erzählung nachgewiesen."

Nach eingezogenen Erkundigungen können wir, fährt die „Deutsche Allg. Ztg." fort, das hier erzählte seinem Hauptinhalte nach bestätigen, wenn auch der Vorgang ein etwas anderer war.

Fürst Bismarck hatte den Titel des betreffenden Schulbuches „Eutonia" nicht vergessen, wohl aber den Namen des Verfassers, und so waren alle früheren Ermittelungen nach dem Buche vergeblich gewesen. Bei einem Gespräche mit dem Reichstagsabgeordneten Dr. Lucius-Erfurt im Januar 1875 hatte letzterer gegen Fürst Bismarck geäußert, daß vielleicht der Reichstagsabgeordnete Dr. Brockhaus aus Leipzig ihm dasselbe verschaffen könne, und der Fürst ließ nun diesen darum ersuchen. Trotz aller Nachforschungen in den bibliographischen Hilfsmitteln und literarischen Zeitschriften wollte es lange nicht gelingen, Verfasser und Verleger des Buches zu erfahren, bis endlich der Bibliothekar der Reichstagsbibliothek, Dr. Potthast in Berlin, ermittelte, daß es von dem bekannten Verfasser zahlreicher Schulbücher, Seidenstücker, herrühre und 1810 in Dortmund erschienen sei. Jetzt waren Verfasser und Verleger gefunden — letzterer hieß eigenthümlicher Weise Mallinckrodt und war ein Vorfahr des bekannten ultramontanen Vorkämpfers — nicht aber das Buch selbst; dasselbe war nach und nach an drei andere Verleger: die Schulze'sche Buchhandlung in Hamm, Wickenkamp in Hamm und Wundermann in Münster, übergegangen und ganz verschollen, obwohl es vier Auflagen erlebt

hatte, die letzte 1836. Endlich glückte es einem Verwandten des betreffenden Abgeordneten, Paſtor Brockhaus in Dortmund, ein Exemplar des Buches von dem Rektor der Bürgerſchule in Soeſt, Göpner, zu erhalten. Fürſt Bismarck antwortete auf die Ueberſendung des Buches ſofort mit einem Schreiben, worin er für die ihm damit gemachte große Freude ſeinen herzlichſten Dank ausſprach und noch hinzufügte: „Ich habe die Erinnerungen, die mir ſeit meiner Kindheit daraus vorſchwebten, mit vielem Vergnügen aufgefriſcht.“ Auch mündlich hat er neuerdings wiederholt ſeine Freude ausgeſprochen, das Buch wieder zu beſitzen, in dem er ſeitdem oft leſe.

III. Abtheilung. Literariſcher Wegweiſer.

Schulſtenographie für Schüler höherer Schulen und für Studirende. Von Dr. A. Vogel. Gütersloh. Bertelsmann 1876. 40 Pf.

Der Verf. iſt wiederholt von verſchiedenen ſtenographiſchen Vereinen aufgefordert worden, die Stenographie — wenn möglich obligatoriſch — in ſeiner Anſtalt einzuführen. Doch konnte er ſich nicht dazu entſchließen. Wiewohl er die großen Vortheile, welche dieſelben nach ihrer völligen Aneignung unzweifelhaft bietet, nicht verkennt, ſo ſei doch ihre Erlernung mit ſo vielen Opfern und Zeit und Mühen verknüpft, daß die einſtweiligen Nachtheile ſchwerer wögen, als die ſpäteren Vortheile. Am allerwenigſten ſei die Stenographie rathſam für Schüler, deren geiſtige Spannkraft ſchon genug anderweitig in Anſpruch genommen ſei. Daher werde auch jeder humane Lehrer eine obligatoriſche Einführung entſchieden verwerfen. Selbſt einer fakultativen Einführung und privaten häuslichen Beſchäftigung ſtänden mannigfache Bedenken entgegen. In jedem Falle ſollte es von Eltern und Lehrern nur den fähigſten Schülern geſtattet ſein, ihre Mußeſtunden hiermit zu verwenden; um jedoch der großen Menge der übrigen Schüler einige Vortheile der Schnellſchreibung zu bieten, hat der Verf. die vorliegende Schulſtenographie verfaßt, die kein abgeſchloſſenes Ganze geben will, ſondern im Weſentlichen nur eine Anleitung, nach welchen Grundſätzen ein Jeder dieſelbe ſeiner Eigenthümlichkeit nach immer mehr vervollkommnen kann. Er ſchlägt nun folgende Mittel vor:

1. Vereinfachung und Abkürzung einzelner Buchſtaben, beſonders derjenigen, welche eine verhältnißmäßig lange Zeit in Anſpruch nehmen.

2. Subſtituirung neuer Zeichen, die freilich nicht beliebige und ſinnloſe ſein dürften, vielmehr, ſo viel als möglich, die ſie darſtellenden Silben oder Wörter verſinnlichen müßten.

3. Auslaſſungen von ſelbſtverſtändlichen, oft vorkommenden oder durch den Sinn leicht zu ergänzenden Buchſtaben oder Silben.

Demgemäß ſoll n ganz ausgelaſſen, i durch einen Punkt, u durch ſeinen Haken dargeſtellt werden, a und o aber unverändert bleiben. Bei ä, ö, ü ſollte der erſte Beſtandtheil noch fetter wie ſonſt geſchrieben werden. Für die Diphthongen ſchlägt er theilweiſe beſondere Zeichen vor. Von den Conſonanten ſoll h nur als Anlaut geſchrieben werden, dagegen als In- und Auslaut wegfallen.

Für ch, sch, tz, ß, st, ſſ solle man einfachere Zeichen setzen, für das p nur den Anfangsstrich.

Bedeutende Abkürzungen seien bei den Endsilben zu empfehlen. In bar und sam solle das a ausgelassen werden, in heit und keit der ganze Doppellaut, für ung genüge das bloße g, ebenso m für die Endung mus; für en, em, er, lich, ig, schaft schlägt er einfache Zeichen vor. Den Artikel schreibt er mit einem d und einer einfachen Bezeichnung der Genius- und Kasusendung. Ebenso will er die Possessiv-Pronomina mit dem Anfangsbuchstaben und einem kurzen Anhang dargestellt wissen; ähnlich die Demonstrationen dieser, jener und das Pronomen Relativum welcher; in derjenige, derselbe wird der zweite Theil mit j und s bezeichnet. Für die Proposition schlägt er meistens besondere Zeichen vor, z. B. für bis einen Querstrich für über und unter einen Strich mit einem Punkte drüber und drunter, für auf einen starken Querstrich und für ab ein starken Abstrich. Richtet sich ein spitzer Winkel nach rechts von dem Schreibenden fort, das methodische Zeichen für kleiner, so bezeichnet er für, umgekehrt gegen ꝛc. Auch für die Conjunctionen werden meistens Zeichen vorgeschlagen.

Wir halten die Arbeit des Verf. für eine recht dankens- und empfehlenswerthe; erlauben uns aber einige Bemerkungen hinzuzufügen. Wenn die vorgeschlagenen Abkürzungen für einzelne Laute und Worte (Präpositionen und Conjunctionen) nicht verwechselt werden sollen, so müssen die Schreibenden schon eine recht feste Handschrift haben. Wir können uns daher nur für einige erklären z. B. für die, welche über, unter, vor, hinter, zwischen bezeichnen sollen und die mit einem oder zwei Strichen und einem Punkte bezeichnet werden; weiter würden wir ein durchstrichenes Null dem durchstrichenen n für nicht vorziehen. Das unbestimmte Geschlechtswort ein und die gleichbedeutende Vorsilbe bezeichnen wir mit der Ziffer 1. Andere Conjunktionen und Präpositionen werden am besten durch einfache Buchstaben bezeichnet; u bezeichnet und, ein durchstrichenes ch auch, durchstrichenes t mit, ein desgleichen s aus, außer wird mit ßr dargestellt. Wo bei Endsilben kein Zweifel obwalten kann, genügen ein oder zwei Buchstaben. Wir gehen hierbei viel weiter als der Verf. und beschränken uns keineswegs auf die häufig wiederkehrenden Nachsilben, von denen der Verf. z. B. die Silbe end ausgelassen hat, welche mit einem d hinlänglich angedeutet wird, l bezeichnet lich, th oder t thum oder tum, sch schaft h haft, b ber, sam g ig. Bei zusammengesetzten Wörtern darf man sich gleichfalls in dem Grund- oder Bestimmungsort kühnere Abkürzungen erlauben, besonders wenn der Zusammenhang allen Zweifel verscheucht. In Schreibbuch, Rechenbuch ꝛc. genügt b um das zweite Wort zu bezeichnen, ebenso h für Heft in denselben Zusammensetzungen; h kann auch haus bezeichnen in Schulhaus, Wirthshaus, Pfarrhaus, Wohnhaus, l lehrer in Schullehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer, k kinder in Schulkinder; m mann in Landmann, Kaufmann, str straße, Landstraße; b bahn, Eisenbahn, st staben in Buchstaben, b baum, Eichbaum, Obstbaum. Auch das Bestimmungswort läßt sich mitunter abkürzen: gr und kl für groß, klein, Sch für Schule, Pf für Pfarrer in Pfarrhaus, Pfarrgarten, ꝛc. Ja nach dem Zusammenhang genügen vielleicht für beide Worte wenige Buchstaben, mitunter sogar die bloßen Anfangsbuchstaben: Lg Landgericht Hg Hofgericht, Kr Königreich, Gh Großherzog, Grsch Grafschaft. In solchen Fällen schreibt man allerdings am besten die beiden Buchstaben groß, um die Zusammensetzung anzudeuten: StP Stempel-

papier; RB Regierungsbezirk, LGA Landgerichts-Aktuar, RBl Regierungsblatt, RGBl Reichsgesetzblatt. Auch ein einfaches Wort kann bei häufiger Wiederkehr oder wenn es aus andern Gründen leicht zu erkennen ist, mit einem oder wenigen Buchstaben bezeichnet werden: Adv. Advent, privl privilegirt, priv privat, off offiziell, obl obligatorisch, facult facultativ, Pr Professor, Pf Pfarrer, Verf Versammlung, Verf Verfassung, Conc Concil, Cop Copulation. Weiset der ganze Zusammenhang darauf hin, wovon die Rede ist, so ist häufig ein einziger Buchstabe hinreichend, ein Wort zu bezeichnen: R oder genauer Rt bezeichnen Recht, Rl Religion, B oder Bl Bibel, GAV Gustav-Adolf-Verein, S Sünde, K Kirche, Sy Synode, Sch Schule; um so leichter und weniger mißverständlich sind die Abkürzungen, wenn zwei oder mehrere Wörter zusammen gehören und öfters zusammen gebraucht werden: h Schr heilige Schrift, N T Neues Testament, h A heiliges Abendmahl, Elt u K Eltern und Kinder, Ld u L Land und Leute, Hs u H Haus und Hof, S Md u St Sonne, Mond und Sterne, Hl u E Himmel und Erde, dies gilt besonders bei Anführung von bekannten sprichwörtlichen Redensarten, Bibelsprüchen, Liederversen u. dergl.: d Wk l d Mstr das Werk lobt den Meister. Manchmal genügen schon die zwei Anfangsworte, eine Bezeichnung der Lieder, der päpstlichen Bullen ꝛc.

Wie sich aus dem Bemerkten ergibt, gehen wir auch in der Auslassung der Vocale weiter als der Verfasser; wir glauben, daß auch a und o in sehr vielen Fällen ausgelassen werden können und erinnern dabei daran, daß bei den alten Juden gar keine Vocale geschrieben wurden. Sollte eine Zweideutigkeit entstehen, wenn das a ausgelassen wird in Garten Graf, Tag, Lag, Stadt, bald, Wald, halten, Thal, Hand ꝛc. Dasselbe gilt wohl von o in Holz, Stolz, Dorf, Tod, Torf. Allerdings, wo Zweifel entstehen können, wie in Gold und Geld, da ist der Vocal anzudeuten. Selbst die Doppellaute sind in vielen Wörtern leicht zu ergänzen, wie der Verfasser selbst in heit und keit vorgeschagen hat. Wir erwähnen z. B. Haus, Taufe, Maul, laufend, laut und Haut, Räuber, Gebäude, Beute, Reiter, Kreide, Streit, heilig ꝛc.

Neben dem Vocal kann auch häufig ein Consonant weggelassen werden z. B. an in Hand, Mann, Land, Sand, Gesandter, Gesandtschaft, un in Wunde, Wunder, Grund, Pfund, gesund, in in Kind, Winter, finden, Feind, sind, er Berg, werden, Pferd; natürlich immer vorausgesetzt daß der Zusammenhang dazu beiträgt, das Wort leicht und sicher zu erkennen.

Am wenigsten können die Anfangsbuchstaben ausgelassen werden, doch haben wir schon Beispiele gehabt, wo dies geschehen kann, z. B. aus mit, auch in vielen andern Fällen ist es hinreichend, den Endbuchstaben einer Silbe zu schreiben, wie in mit, so in Mitte, Mittel, Mittag und allen übrigen Zusammensetzungen. Wir rechnen hierher auch Mutter, missen, wußten, Wissenschaft, Wasser; a kann wegbleiben in alle, Alter, Altar, Arzt, als, also, w bei folgendem Vocal noch in Welt, Wald, Wurzel Würfel u. a. m.

Die Vorsilben hat der Verfasser gar nicht behandelt, weil die meisten aus Propositionen bestehen. Es gibt aber auch andere Vorsilben, die mit einem Buchstaben bezeichnet werden können, z. B. ent mit t, wo es nicht mit mit verwechselt werden kann, z. B. entfernen, entwenden, entwerfen, entweder, zu mit z, ver und vor mit v wo der Zusammenhang den Unterschied beider erkennen läßt.

Die Eigennamen können, wenn sie bekannte Personen oder Dinge bezeichnen, sehr leicht abgekürzt werden: Rh Rhein, Frkf Frankfurt, Berl Berlin, Nap Na-

poleon, Frkr Frankreich, Lond London, Prs Paris, Stockh Stockholm. Das wird erleichtert, wenn der ganze Zusammenhang auf eine bestimmte Person, eine bestimmte Stadt ꝛc. hinweist, G Göthe, Sch Schiller, Mar Marathon, Alcibiades ꝛc. ꝛc. Wir bitten den Verfasser das Gesagte zu prüfen und bei einer zu erwartenden zweiten Auflage zu berücksichtigen.

F. A. Krummacher's Parabeln. 9. rechtmäßige Ausgabe. Mit einem Bildniß des Verfassers. Essen bei G. D. Bädeker. 380 S. Preis brochirt 2 M. 80 Pf. gebd. 3 Mk. 30 Pf. (auch in schönem Prachtband mit Goldschnitt zu haben).

Dieses classische Buch, welches mit zu den schönsten und reinsten Erzeugnissen unserer deutschen Literatur gehört, verdient noch vielmehr unter uns bekannt zu werden, als es gegenwärtig ist. In unserer Zeit, welche nach einer Versöhnung von Christenthum und Bildung ringt, werden diese tiefsinnigen gleichnißartigen Erzählungen (205 an der Zahl). Vielen zur Anregung eines ernsteren Nachdenkens über das Göttliche dienen, und manches empfängliche Gemüth zur Anerkennung der Schönheit und Herrlichkeit des Christenthums als der Religion der wahren Menschlichkeit führen, deren ewiger Wahrheitsgehalt aus diesen feinen Hüllen durchsichtig genug für das Geistesauge und lieblich ansprechend hervorbricht. Möge das altbewährte Buch voll köstlicher Weisheitsschätze auf seinen neuen Gang viele neue Leser und Freunde gewinnen!

C. A.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang April 1877.

Ein Wort über Sonntagsschulen.

(Vom Herausgeber.)

Rede, gehalten in der Versammlung der Sonntagsschulfreunde zu Barmen.*)]

Es ist mir aufgegeben, von der Bedeutung der Sonntagsschule für die Gemeinde zu reden — und dabei zugleich auch einen Blick zu werfen auf die rechten Sonntagsschulen und das rechte Schulhalten. Es sind solche Sonntagsschulen gemeint, wie wir sie jetzt kennen und haben, — nicht sogenannte Kindergottesdienste in der Kirche, oder sogenannte Fortbildungsschulen für weltliche Zwecke, sondern Sonntagsschulen zur religiösen Pflege der Kinder, die gewöhnlich von Laien, namentlich von jüngeren Leuten bedient werden.

*) Auf Veranlassung des Vorstandes des rhein. Sonntagsschulverbandes ist die nachfolgende Ansprache bereits in der Zeitschrift für Sonntagsschulen (von Past. Prochnow in Berlin) veröffentlicht worden. Auch hat der genannte Vorstand einen Separat-Abdruck herstellen lassen, den er besonders in Rheinland und Westfalen zu verbreiten gedenkt. Ich habe es für zweckmäßig gehalten, die Ansprache auch an dieser Stelle mitzutheilen. Es liegt mir Etwas daran, meine Stellung zu den Sonntagsschulen ein für allemal klar darzulegen — um so mehr, da im Ev. Schulblatt bisher noch nicht davon die Rede gewesen ist. Ueber die Sonntagsschulen sind mancherlei verkehrte Gedanken im Umlauf — intra et extra muros. Dort, unter den Freunden, wird vielfach darin gefehlt, daß man Verkehrtheiten in der Einrichtung und Arbeit der Sonntagsschulen, welche dieselben aus England mit herübergebracht haben, stillschweigend duldet oder gar für Tugenden hält, und obendrein im Uebereifer manchmal so redet, als ob hier ein specifisches Mittel zur Christianisirung der Jugend erfunden sei, wogegen das, was Schul- und Confirmandenunterricht in dieser Beziehung leisten, kaum in Betracht kommen könne. Hier, unter den Fernstehenden, ist man häufig den Sonntagsschulen geradezu abgeneigt, indem man den Blick zu sehr auf die jeweiligen Mängel und Gebrechen richtet, und darüber den Kern der Sache und das constante Bedürfniß übersieht. Wie der Leser finden wird, bestrebt sich meine Ansprache, mit aller Sorgfalt gerade Linie zu halten. Sie geht darauf aus, zuvörderst den Begriff der Sache von verkehrten Anhängseln zu reinigen, und sodann, so weit es in der gebotenen Kürze geschehen konnte, einige pädagogische Winke über Einrichtung und Arbeit beizufügen. Diese Winke, zumal die über die Arbeit, bedürfen freilich einer weiteren Ausführung, wenn sie recht nutzbar werden sollen. Gewiß ist auch, daß Wirksamkeit und Credit der Sonntagsschulen vornehmlich davon abhängen, wie weit in Einrichtung und Arbeit gesunde pädagogische Grundsätze zur Geltung kommen können.

Schließlich habe ich noch darauf aufmerksam zu machen, daß die Versammlung, in welcher die vorliegende Ansprache gehalten wurde, zum größten Theil aus schlichten Laien bestand — aus Vätern, Müttern und jungen Leuten, die dem Handwerker- und Fabrikarbeiterstande angehörten. Die in den Schulblättern und Lehrerconferenzen übliche Redeweise mit ihrer technischen Terminologie hatte deshalb hier kein Recht; und da es keine Diskutir-, sondern eine Festversammlung sein sollte, so waren auch noch andere Rücksichten geboten. — Ich erwähne diesen Umstand auch deshalb, um den Lesern bei diesem Anlaß den kleinen Artikel in Nr. 4 d. Schulbl.: „Die Oeffentlichkeit im Dienste der Schule," in Erinnerung zu bringen — sammt dem, was in meinen Schriften zur Schulverfassung über diesen Punkt zu lesen ist. Soll das Schul- und Erziehungswesen wirklich Volkssache d. i. Volksanliegen werden, so ist auch dies nöthig, daß die Schulmänner über Schul- und Erziehungsfragen, die technischen nicht ausgenommen, volksthümlich reden lernen. D.

Die Bedeutung der Sonntagsschulen hängt ab von ihrem Zwecke und wie sie denselben erfüllen.

Der Zweck wird bestimmt durch das vorhandene Bedürfniß. Darüber sage ich von vornherein mit allem Nachdruck, den die Wahrheit fordert:

die Sonntagsschulen sind nicht bloß nützlich in diesem oder jenem Betracht, sondern sie sind **nöthig** — aber nicht etwa bloß nöthig um gewisser zeitlicher oder örtlicher Mißstände willen, sondern um eines **natürlich gegebenen, ständigen, allgemeinen** Bedürfnisses willen.

Welches ist dieses Bedürfniß? Darauf kann uns der Name der Sonntagsschulen führen, der ihren Zweck, ihren eigentlichen und Hauptzweck, deutlich und und bestimmt angiebt. Sie heißen Sonntagsschulen — nicht Werktagsschulen, auch nicht Fortbildungsschulen.

Das will Etwas sagen. Es will sagen: Die Sonntagsschule möchte den Kindern ein Stück **„Sonntag"** schenken.

Aus dem verlorenen Paradiese sind der Menschheit doch zwei kostbare Erbgüter verblieben: der Sabbath und der Ehestand, die Familie. Wo diese Veranstaltungen angenommen und geachtet werden als das, was sie sind, als Institutionen göttlicher Stiftung, da erweisen sie sich auch ihrer Kraft nach als das, was sie sind — als Segensquellen zur geistigen und leiblichen Gesundheit der Nationen, und lassen überdies noch etwas von der Seligkeit schmecken, womit das Leben im Paradiese, im Stande der Unschuld und der ungetrübten Gottesgemeinschaft, begnadigt war. — Hier, beim Sonntagsschul-Fest ist es der Sonntag, wovon wir zu reden haben. Indem es nun für die christliche Gemeinde gilt, an dieser Segensquelle sich zu stärken und zu erquicken auf dem mühseligen Wege der irdischen Pilgerfahrt, müssen die Erwachsenen, die Mündigen in ihr aber auch erkennen, daß es ihre Pflicht sei, die Kinder, die Unmündigen, ebenfalls an diesem Segen Theil nehmen zu lassen, d. i. ihnen eine Stunde echter Sonntagsruhe zu verschaffen — in der Art, wie sie für die Jugend paßt.

Worin besteht nun die rechte Sonntagsfeier ihrem Kern nach, wie wir sie den Kindern schuldig sind? Was schließt sie in sich? Ich nenne ein Vierfaches:

a) Gemüthsstille — nicht blos Ruhe von der Arbeit und dem Werktagsgetreibe;
b) Besinnung — über das Woher und Wohin des Menschenlebens und über den eigenen Lebensgang im Lichte dieses Zieles;
c) Hören und Betrachten — die Geschichte der großen Heilsthaten Gottes, aber auch bestimmte Lehrwahrheiten daraus sich fest merken, zum Licht und Trost im Leben und im Sterben;
d) Erbauung — mit Gesang und Gebet, um Sinn und Willen in dem gläubigen Ergreifen der erkannten Wahrheit zu befestigen.

Das sind die vier Elemente der sabbathlichen Feierstunde, welche die Sonntagsschulen ihren Kindern bereiten wollen. So ist's recht: so stimmt es mit dem jugendlichen Bedürfniß. Keins dieser Stücke darf fehlen; keins darf zurückgestellt werden; keins aber auch über sein Maß hinaus betont werden.

Man sieht hieraus aber auch leicht ein, daß im Gebiet der christlichen Jugendpflege ein Bedürfniß vorliegt, welches die Kirche mit ihren gottesdienstlichen Mitteln nicht ausreichend befriedigen kann. Verlangen, daß die Predigt des Pfarrers für die Erwachsenen und zu gleicher Zeit für die Kinder verständlich und erbau-

lich sei, heißt nichts anderes als verlangen, daß der Weinstock auch Feigen trage, oder daß die Posaune auch als Flöte dienen könne. Wohl mögen die Kinder in dem Maße, wie sie heranwachsen, auch am öffentlichen Gottesdienste Theil nehmen; auch das hat sein Recht und seinen Segen, aber die volle, die ganz angemessene Sonntagsfeier, wie man sie der Jugend wünschen muß, findet sie auf diesem Wege allein noch nicht. Kurz: die Sonntagsschule soll die Kirche nicht ersetzen wollen, aber die Kirche kann auch die Sonntagsschule nicht ersetzen. — Auch die sog. Kindergottesdienste, die gewöhnlich (und mit Recht) einen vorwiegend liturgischen Charakter an sich tragen, bieten nicht das, was die Sonntagsschule im Sinne hat. Was sie bezwecken, ist etwas Gutes, aber eben etwas Anderes. Sie dürfen auch nicht jeden Sonntag stattfinden, wenn sie sich nicht selber im Wege stehen wollen. Wie ihr ganzer Zuschnitt und ihr Name zeigt, sollen sie ein Ersatz des öffentlichen Gottesdienstes sein; aber eben darum können sie kein Ersatz der Sonntagsschulen sein.

Nicht minder würde es unbillig sein, zu verlangen, daß die öffentliche Schule den Dienst der Sonntagsschule mit übernehmen solle. Der Lehrer, zumal der in der schülerreichen Volksschule, hat sein volles Arbeitsmaß an den Werktagen. Seine ermüdete Lunge und seine angegriffenen Nerven haben eben so gut Anspruch auf einen Ruhetag, als die müden Glieder des Handarbeiters auf dem Acker und in der Werkstatt.

Nicht also die Kirche, auch nicht die öffentliche Schule, sondern die Familie ist es, welche zunächst die Pflicht hat, für eine rechte Sonntagsfeier ihrer Glieder zu sorgen.

Wie steht es aber dort um den rechten Sinn, um den guten Willen zur Erfüllung dieser Pflicht? Ich brauche nicht näher auszuführen, wie sehr es in vielen, vielleicht in den meisten Familien daran fehlt. Allein auch da, wo der rechte Sinn und der gute Wille vorhanden sind, bleibt es doch fraglich, ob für die Sonntagsfeier, wie man sie den Kindern wünschen muß, angemessen gesorgt ist. Denn zu dem guten Willen gehört auch noch ein gewisses Geschick; und die gewöhnliche Hausandacht, wie unersetzlich sie auch ist, reicht doch nicht ganz aus, einmal, weil sie nicht lediglich die Kinder im Auge hat, und sodann, weil am Sonntag etwas Mehr gewünscht werden muß, als die tägliche Andacht bietet. Wir sehen also, daß in dem Theile der religiösen Jugendpflege, welcher der Familie obliegt, in der That eine merkbare Lücke — und da, wo in den Familien auch die Hausandacht fehlt, eine große leere Stelle ist. In diese leere Stelle will die Sonntagsschule mit ihrem Hülfsdienst eintreten und will sie nach besten Kräften auszufüllen suchen. Sie will somit — nochmals gesagt — ihrer Grundbedeutung nach nicht ein Ersatz der Kirche, auch nicht ein Ersatz des Religionsunterrichtes der öffentlichen Schule sein — schon darum nicht, weil sie das nicht kann; was sie will, ist einfach dies: im Dienst der Familie, der Kirche wie der Schule zu gut, den Unmündigen eine angemessene Sonntagsfeier verschaffen helfen. Wir haben uns aber auch überzeugt, daß sie mit diesem ihrem Dienst einem Bedürfniß gegenüber steht, das nicht etwa bloß in heutiger Zeit aufgetaucht ist oder da und dort sich fühlbar macht, sondern das je und je vorhanden gewesen ist und nach dem bisherigen Weltlauf stets vorhanden sein wird. Es mag sein, daß man zuerst durch auffällige Mißstände in der Kirche, oder in der Schule oder im Familienleben auf dieses Bündniß recht aufmerksam geworden ist, — so namentlich in England, wo bis jüngsthin für die schulmäßige Unter-

weisung der Jugend der unteren Stände nur höchst dürftig gesorgt war; allein sieht man der Sache auf den Grund, so muß man erkennen, daß die Sonntagsschule einen Dienst thut, der von jeher und in den besten Verhältnissen von der Familie wie von der Kirche und Schule hätte willkommen geheißen werden müssen.

Um die Bedeutung der Sonntagsschule recht zu würdigen, muß man aber zweitens auch die Fälle und Zeiten ins Auge fassen, wo die religiöse Jugendpflege unter außergewöhnlichen Mißständen leidet — sei es, daß Kirche und Schule nicht sind, was sie von Rechtswegen sein sollen, oder sei es, daß die Familien in der Mehrzahl der Kirche entfremdet sind, oder sei es, daß in der Presse und auf andern Wegen eine unchristliche Zeitströmung sich der Jugend bemächtigen will. In gewöhnlichen Zeitläuften kann es freilich selbst wohlgesinnten Leuten begegnen, daß sie an dem Wirken der Sonntagsschulen achtlos vorbeigehen, und das um so leichter, weil bei jedem auf das Innerste, auf die Herzensbildung, gerichteten Erziehungsdienst der Erfolg sich niemals augenfällig präsentiren läßt. Träte aber einmal der Fall ein, daß die ordnungsmäßigen Erziehungsanstalten innerlich in Verfall geriethen oder aus andern Ursachen versagten, so würden jene Leute, über die Sonntagsschulen wohl anders denken lernen, gerade wie man ein schützendes Obdach erst dann recht schätzen lernt, wenn man im Unwetter wandern muß.

In solchen Nothzeiten tritt übrigens den Sonntagsschulen auch eine bedenkliche Gefahr nahe. Sie könnten nämlich auf den Gedanken kommen, sie müßten sich jetzt im Lernen oder in der Seelenpflege höhere oder andere Aufgaben stellen, als in günstigeren Verhältnissen. Dieser Gedanke wäre aber sehr irrig, wie sich unschwer einsehen läßt. Wollte man ein gutes Rasirmesser zugleich als Brodmesser benutzen, so würde es bald als Rasirmesser nicht mehr zu gebrauchen sein. Haben die Sonntagsschulen ihren eigentlichen Beruf recht erkannt und die Weise der Arbeit gefunden, welche diesem Berufe gemäß ist, so müssen sie unter allen Umständen streng dabei bleiben. In demselben Maße als sie sich neue, oder andere Aufgaben aufladen wollten — etwa die, größere Geschichtsabschnitte durchzunehmen oder mehr Sprüche und dergl. auswendig lernen zu lassen, oder in methodistischer Weise auf die Herzen der Kinder einzudringen — in demselben Maße würden sie ihren wahren Beruf verfehlen, ihren Charakter verschlechtern und ihre rechte Wirksamkeit abschwächen.

So haben wir die Sonntagsschule nach ihrer Grundbedeutung kennen gelernt. Ihre eigentliche Aufgabe besteht darin, der Jugend einen volleren, segensreicheren Sonntag verschaffen zu helfen. Kirche und öffentliche Schule reichen mit ihren Mitteln hier nicht aus. Die Familie, welcher diese Sorge zunächst obläge, entzieht sich größten Theils ihrer Pflicht, oder es fehlt das rechte Geschick. So tritt denn die Sonntagsschule als freiwillige Gehülfin der Familie in diesen Dienst ein — den Kindern zu Liebe — und allen bei der Erziehung Verpflichteten, der Kirche, der Schule und den Eltern zu gut.

* * *

Die Bedeutung der Sonntagsschule für die christliche Gemeinde ist übrigens durch die bisherige Betrachtung noch keineswegs erschöpft. Es sind noch andere Segnungen aufzuzählen. Bevor ich jedoch dazu übergehe, will ich einige Bemerkungen über die wünschenswerthe Einrichtung der Sonntagsschulen und über das rechte Schulhalten einschieben. Es sollen nur kurz die wichtigsten

Anforderungen genannt werden. Auf eine ausreichende Begründung derselben muß ich hier verzichten.

In Betreff der äußeren Einrichtung sei auf zwei Stücke hingewiesen.

Zuerst und zuoberst ist wünschenswerth, daß jedem Lehrer nur eine mäßige, wo möglich nur eine kleine Zahl von Schülern überwiesen werde. Eine Gruppe von 20, höchstens 25 Kindern ist das richtige. Nur so lassen sich die inneren Bedingungen eines guten Erfolges herstellen: die rechte Sonntagsstille, die nöthige Aufmerksamkeit zum Hören, die Sammlung zum sinnigen Besprechen, und die wünschenswerthe Andacht beim Gesang und Gebet. Bei einer zu großen Kinderschaar wird die Kraft des Leiters viel zu sehr für die äußere Disciplinirung in Anspruch genommen, wobei dann die Hauptsache in allen Punkten zu kurz kommt. Wird doch auch die öffentliche Schule, selbst wenn ihr der geschickteste und gewandteste Lehrer vorsteht, in demselben Maße in Werth und Leistung herabgedrückt, als die Schülerzahl über das gebührliche Maß hinausgeht. So viel mir bekannt, ist es bei den Sonntagsschulen auch Regel, jedem Leiter nur eine mäßige Zahl von Kindern zuzuweisen. Leider wird aber dabei mitunter der schwere Fehler gemacht, daß man mehrere Schulen in ein und denselben Saal bringt. Daß dies ein großer Mißgriff ist, sollte doch schon die schlichteste Ueberlegung erkennen können. Eine solche Einrichtung ist nichts anderes als eine religionsunterrichtliche Fabrik. Von den schönen Charakterzügen, welche die Sonntagsschule zieren sollten — Sabbathstille, familienhafte Gemüthlichkeit, belebendes Singen, wo es gerade am Platze ist ꝛc. — bleibt fast nichts mehr übrig. Was übrig bleibt, ist das unter Geräusch und Gesumme sich vollziehende äußere Lernwerk, was doch in der Sonntagsschule nie als die Hauptsache angesehen werden darf. Darum: die Sonntagsschule halte sich vor allen Dingen klein und rein. — Man wird vielleicht einwenden, daß es dann schwieriger sein werde, die nöthigen Lokalitäten zu beschaffen. Vielleicht, — vielleicht aber auch nicht. Denn warum muß die Sonntagsschule durchaus einen großen Saal haben? Ich denke, weil sie vor allem einen familienartigen Charakter an sich tragen soll, so wird eine mäßige Wohnstube eben so dienlich sein als ein großer Lehrsaal.*)

*) In dem Abdrucke meiner Ansprache im „Sonntagsschulfreund" hatte der Vorstand des rhein.-westfäl. Sonntagsschulverbandes hier folgende Anmerkung beigefügt:

„Nach unserer und vieler in Deutschland, England und Amerika gemachten Erfahrungen gewöhnen sich Lehrer und Kinder in größeren Sonntagsschulen an das Zusammensein mit andern Gruppen, so daß sie durch das Gesumme derselben kaum gestört werden."

Nach dem oben im Text Gesagten werden schulkundige Leser schon wissen, was für Gedanken mir bei dieser Einwendung durch den Kopf gegangen sind. Meine Gegenbemerkung kann daher kurz sein. Das System der englisch-amerikanischen Sonntagsschulen, wonach eine große Kinderschaar in Einen Saal gebracht und dann in kleinere Gruppen getheilt wird, ist der dürftige Rest jenes aus der Noth gebornen sog. Bell-Lankasterschen Schulsystems, welches in den 30er Jahren von England aus über Dänemark auch in Deutschland einzudringen versuchte, aber schon damals so einmüthig und entschieden verworfen wurde, daß kaum die Schulgeschichte die Erinnerung daran bewahrt hat. Wenn Jemand keine Schuhe kaufen kann und deshalb barfuß geht, so wird ihm Niemand darob einen Vorwurf machen; die Widrigkeiten, welche ihm dabei begegnen, muß er sich indessen in Geduld gefallen lassen. Die Frage: ob fabrikartiges, englisches System, oder kleine gesonderte, familienartige Schülerverbände — das ist im Grunde gerade der Punkt, wo sich zuerst entscheiden muß, ob die Sonntagsschule ihren eigenen Begriff versteht und in ihrer Entwickelung den rechten Weg finden wird, oder nicht. Ohne Zweifel werden bei jener fabrikähnlichen Einrichtung „Lehrer und Kinder allmählich an das Gesumme um sie her sich gewöhnen"; gewiß aber ist auch, daß dabei die Hauptbedingungen einer erbaulichen Einwirkung — Gemüthsstille, sinniges Hören

Das andere Hauptstück, was zur äußeren Einrichtung gehört, ist eine sachverständige, umsichtige Oberleitung, namentlich zur Vorbereitung und Berathung der Lehrer und Lehrerinnen. Da dies aber allgemein anerkannt und auch wohl durchweg in Uebung ist, so wird nicht nöthig sein, darüber ein Mehreres zu sagen.

Nun zu den Anforderungen an die innere Einrichtung und die Lehrarbeit.

Voran stelle ich: Die Sonntagsschule darf nicht den Ton auf das Lernen legen, namentlich nicht auf das Auswendiglernen. Wichtiger ist für sie die Erbauung — d. h. die kindermäßige — und dies, daß die Schüler sich wohl fühlen und gern kommen. Es mag und soll ja auch gelernt werden, aber nicht mehr, als sich mit dem Hauptzwecke verträgt. Man erinnere sich immer, daß man es mit einer Sonntagsarbeit zu thun habe, nicht mit einem Werktagsgeschäft. Wird die biblische Geschichte anschaulich-verständlich erzählt und sinnig durchgesprochen, so wird auch schon das Nöthige daraus behalten werden. Und was das Auswendiglernen betrifft, so begnüge man sich in jeder Stunde mit Einem Spruche oder Einem Liederverse, namentlich auch deshalb, damit derselbe in der Stunde selbst schon halbwegs eingeprägt und dadurch ein deutliches, ausdrucksvolles Vortragen erzielt werden kann.

Zum Andern handelt es sich um eine gute Auswahl der Lehrstoffe — zunächst der biblischen Geschichten und sodann der Sprüche, Lieder und kurzen Gebete.

Die einzelne Geschichte darf nicht zu umfangreich sein, auch nicht zu schwierig, und muß für eine kindlich-erbauliche Betrachtung sich eignen. Der didaktische Lehrstoff (Sprüche und Lieder) ist so zu wählen, daß die Hauptwahrheit, welche die Betrachtung der Geschichte hervorgehoben hat, in einem Bibelspruche oder einem Liederverse ihren treffendsten, schönsten, verständlichsten, kurz, ihren klassischen Ausdruck findet.

Zum dritten fordert die Lehrkunst, daß die biblische Geschichte von dem Lehrer mündlich frei und dabei möglichst anschaulich-verständlich vorerzählt werde. Um der Anschaulichkeit willen wird daher an manchen Stellen ausführlicher erzählt werden müssen, als die Bibel selbst es thut. Wenn z. B. von einem Blinden die Rede ist, dem der Heiland das Augenlicht wiedergeschenkt hat, so genügt es nicht, kurzweg zu sagen: ein Blinder ist Einer, der nicht sehen kann, — oder gar nichts zu sagen in der Voraussetzung, daß auch die kleinsten Kinder schon wissen würden, was das Wort „blind" bedeutet. Es muß vielmehr ganz bestimmt, wenn auch in knappen Ausdrücken, darauf hingewiesen werden, wie Vielerlei ein Blinder entbehrt, weil sonst die Schüler weder einen Eindruck von der Größe des Leidens, noch von der Größe der Wohlthat bekommen und darum auch die nachherige Freude des Geheilten nicht verstehen. Ferner gehört zum anschaulichen Erzählen, daß alle unbekannten Sachen wie alle unverständlichen Ausdrücke, welche in der biblischen Darstellung vorkommen, inmitten des Erzählens sofort kurz erklärt werden, was in vielen Fällen ohne viele Umstände so geschehen kann, daß erst die verständliche, kindliche Ausdrucksweise gebraucht und dann der unbekannte Ausdruck hinzugefügt wird. Andernfalls, wenn nämlich

und Bedenken, und im rechten Zeitpunkt ein einschlägiges Lied anstimmen zu können — allesammt verloren gehen, und von der schönen Idee der familienhaften Sonntagsschule weiter nichts übrig bleibt als ein wenig religiöse Lernerei.

nicht von vornherein für ein anschauliches Verstehen gesorgt wird, so ist das nichts anderes, als wenn Einer in sein Erzählen absichtlich unverständliche fremdsprachliche Worte hineinflickte und dieselben erst lange nachher, am Schlusse, übersetzen wollte. — Hat der Lehrer bereits eine gewisse Gewandtheit erlangt, so mag er sich auch daran versuchen, der Erzählung einige einleitende Vorfragen vorauszuschicken, welche den Zweck haben, das zu hörende Neue an bereits Bekanntes, namentlich an die eigene Erfahrung des Schülers, anzuknüpfen und dadurch dessen Aufmerksamkeit zurechtzustimmen. Dies soll aber, wie gesagt, nur da angerathen sein, wo schon eine ziemliche Gewandtheit und Sicherheit im Erzählen und Besprechen vorhanden ist.

Zum vierten möchte ich rathen, bei dem Abfragen und kurzen Besprechen einer Geschichte den Blick der Schüler vornehmlich auf eine einzige Hauptwahrheit hinzulenken — auf die, welche in dem zu lernenden Bibelspruche oder Liederverse fixirt und eingeprägt werden soll. So z. B. bei Joseph's Erniedrigung und Unrechtleiden in Aegypten kann es das Psalmwort sein: „Warum betrübst du dich, meine Seele, und bist so unruhig in mir ꝛc.," oder das Wort der Bergpredigt: „Selig sind, die um Gerechtigkeit willen verfolgt werden ꝛc.," oder bei Joseph's Erhöhung, unter Rückblick auf seinen vorausgegangenen Lebensweg, das prophetische Wort: „Sehet doch, wie der HErr seine Heiligen wunderlich führet."

Zum fünften wäre sehr zu wünschen, daß der Lehrer es verstände und sich angelegen sein ließe, die Schüler immer mehr erkennen zu lassen, daß das, was sie in der religiösen Unterweisung der Kirche, der öffentlichen Schule und der Sonntagsschule lernen sollen, nicht Etwas ist, was erst in reiferen Jahren, in der Zukunft gebraucht werden soll, sondern vielmehr Etwas, was ihnen schon in den Kinderjahren, in der Gegenwart, an jedem Werktage und Sonntage, im Hause und in der Schule, bei der Hausarbeit und beim Lernen zu gute kommen kann — kurz, daß die Gottseligkeit unter allen Umständen und zu allen Dingen nütze ist und die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens hat. Dabei will aber wohl beachtet sein, daß diese Anschauung den Kindern weder mit Einem Schlage, noch mit Gewalt — am wenigsten durch langes Predigen — erschlossen werden kann, sondern allmählich, unter der regelmäßigen Lehrarbeit, durch bald leisere, bald stärkere Fingerzeige aus alter und neuer Erfahrung vermittelt werden muß.

Endlich noch möchte ich rathen, in der Sonntagsschule recht viel singen zu lassen — so viel, als sich mit dem Uebrigen vertragen will; nicht lange Lieder in Einem fort, sondern lieber einzelne Strophen aus verschiedenen Liedern, je nachdem sie zu den besprochenen Geschichten und Wahrheiten und zu der augenblicklichen Stimmung passen. Es kann daher auch jeweilig inmitten der Erzählung oder der Besprechung ein Lied angestimmt werden. Indem der Gesang einem Gedanken, einem Gefühl, oder einem Entschlusse Ausdruck giebt, trägt er auch zur Befestigung bei: er ist überhaupt ein wesentliches Erbauungsmittel, — in jedem Falle aber ein Belebungsmittel. Will daher die Sonntagsschule sich den Kindern lieb machen und das Verleidetwerden vermeiden, so lasse sie sich die Pflege des Gesanges bestens empfohlen sein. Auch sinnige Jugend- und Naturlieder können an schicklicher Stelle mit gebraucht werden. — Jeweilig, etwa alle vier oder sechs Wochen, mag man eine halbe Stunde oder noch etwas mehr ausschließlich dem Singen widmen — etwa in der Weise, wie die Brüdergemeinde ihre Andachts-Gesangstunden zu halten pflegt. In der Sonntagsschule läßt sich

diese erbauliche Singstunde recht gut so einrichten, daß dabei zugleich eine Wiederholung des bisher Gelernten stattfindet. Also etwa so: der Lehrer erinnert an eine früher erkannte Wahrheit, z. B. an den Spruch: „Rufe mich an in der Noth, so will ich dich erretten ꝛc.," läßt dann eine Geschichte bezeichnen, worin dieses Wort sich bewährt hat, und schließlich einen Liedervers anführen, der dieselbe Wahrheit ausdrückt. Oder er verfährt umgekehrt, so daß er selbst ein Geschichtsbeispiel angiebt, während die Schüler den dazu passenden Spruch und Liedervers zu nennen haben. Ist der richtige Vers getroffen, so wird derselbe sofort angestimmt. Auf diese Weise läßt sich eine Repetition anstellen, die eben so belebend, als lehrhaft und erbaulich ist.

Es sei mir gestattet, diesen sechs empfehlenden Lehrwinken auch ein paar warnende beizufügen.

Man lege sich nicht auf's „Predigen", sondern bleibe bei der schlichten, kindlichen Unterweisung, wie sie für die Wohnstube und das Jugendalter paßt. Ganz besonders werde jene Lehrunmanier geflohen, welche etwas Rechtes zu sagen meint, wenn sie in „salbungsvoll" sein sollenden Worten kramt. Eine Sprache, die in Wahrheit aus dem Herzen kommt, trifft von selbst den rechten Ton; — wie auch das Dichterwort sagt: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor."

Nicht minder sei davor gewarnt, den Kindern im Lernen Lasten aufzulegen, die man selber nicht mit einem Finger anrühren mag. Ich meine dies, daß dieselben nicht genöthigt werden, übergroße Schriftabschnitte auswendig zu lernen, die auch nicht einmal vorher erklärend durchgesprochen worden sind. Das läuft auf Memorir-Kunststücke hinaus. Dazu ist die heilige Schrift, wie die kostbare Jugendzeit zu schade, und der Sonntagsschule sind höhere und bessere Aufgaben befohlen.

Endlich noch Eins, worauf aber nur leise hingedeutet sein soll. Die Sonntagsschule muß ja darauf sinnen, sich und die gute Sache, die sie vertritt, den Schülern lieb zu machen. Sie hüte sich aber dabei, zu viele äußere Reizmittel anzuwenden. Im Jugendalter haben zwar auch diese Mittel ihr Recht — innerhalb der richtigen Grenzen. Diese Grenzen halte man im Auge, und richte dann seine Hauptsorge dahin, wo die Hauptsache liegt: darauf, daß die äußere Einrichtung die rechte sei und die innere Arbeit recht angefaßt werde, — daß in der kleinen Gemeinschaft die gesunde Luft der christlichen Zucht herrsche, die milde Luft der Liebe spürbar sei, und vor Allem der belebende Sonnenschein des Segens von Oben nicht fehle, ohne den alles menschliche Sinnen und Wirken doch eitel und vergeblich ist.

* * *

Es erübrigt, jetzt noch Einiges über die Bedeutung der Sonntagsschule nachzuholen, was droben zurückgestellt wurde.

Im Eingang wurde nachgewiesen, daß die Sonntagsschule nicht etwa bloß nützlich, sondern geradezu nöthig sei, — daß sie ein bestimmtes Bedürfniß, eine bestimmte leere Stelle in der Jugendpflege im Auge habe — eine Lücke, die je und je vorhanden gewesen ist, und nur bald mehr bald weniger auffällig hervortritt. Jetzt möchte ich einige besondere Dienste und Segnungen der Sonntagsschule namhaft machen, die freilich nur dann zu erwarten sind, wenn die vorhin erwähnten unterrichtlichen Rathschläge beachtet und befolgt werden.

Zuerst gedenke ich des Segens, der Denjenigen verheißen ist und zu Theil werden wird, welche in der Sonntagsschule die Arbeit thun. Durch Lehren lernt man: das Bekannte wird befestigt und deutlicher erkannt; es wird auch manches Neue dazu gelernt. Und wenn dieses Lehren und Lernen mit rechtem Sinne geschieht, so wird auch wohl dadurch ein neuer Antrieb empfangen, dem Erkannten selbst ernstlicher nachzuleben. Kurz, wie die Schrift sagt: „Wer den Acker baut, soll auch zuerst die Früchte davon genießen."

Auch der öffentlichen Schule und der pfarramtlichen Jugendpflege werden sich, wie ich nicht zweifle, heilsame Wirkungen der Sonntagsschule spürbar machen. Es kann dort nicht gleichgültig sein, ob die ihnen anvertraute Jugend einen wirklichen Sonntag habe, wo die in der Woche empfangenen erziehlichen Eindrücke erneuert und befestigt werden, oder ob an seine Statt ein Verwilderungstag tritt, der jene Eindrücke verwischt und zerstört. Wie viel freudiger und getroster können Lehrer und Pfarrer ihres Amtes warten, wenn sie wissen, daß ihr Arbeitsfeld auch da, wo ihr Auge nicht hinreicht, unter liebender Obhut und Pflege steht. Mag es anfänglich auch nur ein Bruchtheil der schulpflichtigen Jugend sein, den die Sonntagsschule erreichen kann: es ist ja vornehmlich den Pfarrern und Lehrern in die Hand gegeben, durch ihre Empfehlung und Unterstützung diesen Bereich immer weiter auszudehnen. Möchten sie es ja thun; denn diejenigen Eltern, welche ihre Kinder der Sonntagsschule zuweisen, geben damit auch kund, daß ihnen die Erziehung am Herzen liegt, und daß sie die Arbeit der Lehrer und Pfarrer nach Kräften unterstützen wollen. — Doch noch in einem andern Sinne kann die freiwillige Liebe im Sonntagsschuldienste, wenn sie treu aushält, heilsam wirken — nämlich als Mahnung und Anspornung für Familie, Schulamt und Pfarramt, wo diese ihren pflichtmäßigen Dienst an der Jugend nicht im rechten Geiste oder nicht gewissenhaft wahrnehmen.

Schließlich möchte ich zwei Wünsche und Hoffnungen besonderer Art erwähnen, die sich bei mir an die Sonntagsschule knüpfen. Der erste dieser Wünsche bezieht sich auf die Pädagogik, der andere auf die Kirche. Die Sonntagsschule hat zwar nicht die Aufgabe, die Erfüllung derselben anzustreben, allein sie wirkt auch ohne Absicht darauf hin — nämlich dadurch, daß sie da ist. Darum darf auch hier davon die Rede sein.

Der pädagogische Wunsch gilt speciell dem schulamtlichen und pfarramtlichen Religionsunterricht. Dieser Lehrzweig hat schon frühe, schon bald nach der Reformation, einen methodischen Charakter angenommen, welcher dem inneren Aufbau der Kirche nicht förderlich gewesen ist. Der Grundfehler besteht darin: man bemüht sich mehr um die Erweiterung der Erkenntniß, als um die Pflege der Gesinnung, mehr um Bildung des Verstandes, als um Besserung des Herzens, mehr um äußeres Lernen, als um innere Erbauung, mit einem Worte: der herkömmliche Religionsunterricht ist zu doktrinairtheologisch und zu wenig volksthümlich-religiös. Was ist die Folge? Was in der Arbeit zurückgestellt wurde, das bleibt natürlich auch im Erfolge weit zurück; und was mit so viel saurem Fleiße erstrebt wurde, — Erkenntniß, oder gar bloßes Wissen, das später ein Erkennen werden soll — das wird obendrein nicht erreicht in dem gewünschten Maße.

Und das von Rechtswegen, wie geschrieben steht: Spr. 9, 10; Ps. 111, 10. Hiob 28, 28; Spr. 30, 3. Man wird unwillkürlich an das Mahnwort des

lieben Claudius erinnert: „Sie spinnen Lustgespinnste, und suchen viele (theologische) Künste, und kommen weiter von dem Ziel.“ Der Grundirrthum, der zu jenen methodischen Fehlern verleitet hat, liegt darin: Es wird nicht genug bedacht, daß der Religionsunterricht, weil er Gesinnungsunterricht ist, noch andern pädagogischen Gesetzen unterliegt als diejenigen Lehrfächer, welche es bloß mit dem Verstande zu thun haben, wie Rechnen, Naturkunde ꝛc.; genauer: daß in der Unterweisung zur Gottseligkeit der Weg zum eigentlichen, rechten Erkennen durch das Herz geht — nicht umgekehrt. Das religiöse Wissen und Verstehen des theilnahmlosen, unbekehrten Herzens reicht nicht einmal so weit, als das Sehen beim Mondlicht. Theilnahme des Gemüthes, Freude an der Sache — das ist das Erste, worauf gezielt werden muß, sonst läuft alles Lehren und Lernen nur zu leicht auf ein leidmachen und leidwerden hinaus, was bekanntlich noch schlimmer ist als die bloße Unwissenheit. Es soll nicht behauptet werden, daß die beklagten Fehler überall in gleichem Maße vorkommen. Auch fehlt es nicht an Lehrern und Pfarrern, welche dieselben klar erkennen und darunter seufzen; aber was hilft's, so lange ein verkehrtes Herkommen mehr Autorität und Macht hat, als gesunde Einsicht? — Es ist hier nicht am Platze, auf diesen Punkt näher einzugehen; es ist das anderen Ortes zur Genüge geschehen. In der methodischen Behandlung des Einzelnen, namentlich wo es sich um anschauliches Verständlichmachen handelt, muß sich die Sonntagsschule ja nach Rath und Weisung beim Schul- und Pfarramt umsehen. Wohl ihr, wenn sie dazu Gelegenheit hat und dieselbe benutzt. Allein jener bedauerlichen Irrung, die sich das Ziel verrücken läßt, möge die Sonntagsschule mit ängstlicher Sorgfalt aus dem Wege gehen — und das um so mehr, da sich dieser Fehler bei ihr noch ungleich schwerer rächen würde. Sie richte vielmehr, wie oben gerathen wird, bei ihrem Lehren und Lernen stets den Blick auf das, was das Herz nach Oben ziehen, den Sinn bessern und Trost im Leben und Sterben verleihen kann, und lasse sich dann angelegen sein, die heiligen Geschichten so zu behandeln: anschaulich und erbaulich — daß sie den Kindern lieb werden und ihre Wahrheiten im Gemüthe Wurzel fassen können; kurz, sie halte fest, was ihr Name, ihr Begriff sagt — daß sie ein Sonntagswerk, nicht ein Alltagsgeschäft zu treiben habe. Wenn sie in der That ihre Aufgabe in dieser Weise angreift, so werden, wie ich überzeugt bin, die guten Früchte bald auch handgreiflich erkennen lassen, daß dies der rechte Weg der Unterweisung zur Gottseligkeit ist. Vielleicht werden dann, wie sehr zu wünschen ist und wie ich gern hoffen möchte, auch der schulamtliche und pfarramtliche Religionsunterricht sich endlich entschließen, die altherkömmlichen Fehler gänzlich abzuthun und in diese Bahn einzulenken — d. i. den Hauptzweck gelten zu lassen und denselben auch mit den richtigen Mitteln zu erstreben.

Nun zu dem kirchlichen Wunsche. Ein paar Andeutungen werden schon erkennen lassen, was ich meine. Laßt uns 70 Jahre zurückschauen — ins Jahr 1806. Unser Vaterland lag niedergeschlagen und todeswund am Boden, zu den Füßen des mächtigen Franzosenkaisers — sieben Jahre lang. Dem Könige von Preußen war nur noch die Hälfte seines Landes übrig geblieben, und auch hier hielten französische Truppen die Festungen besetzt, um die Kriegskosten beizutreiben und Versuche zur Befreiung niederzuhalten. Was hatte unser Land und Volk in diese traurige Lage gebracht? Nicht die Stärke des Feindes — denn Friedrich II. hatte sich ein halbes Jahrhundert vorher mit viel geringern Kräften gegen

Digitized by Google

die vereinigten Mächte von fast ganz Europa aufrecht halten können — sondern Verschuldungen mancherlei Art, verkehrte Einrichtungen mancherlei Art, und in Folge von Beidem tiefgehende innere Schwächungen. Wie ließ sich da hoffen, daß der übrig gebliebene, mit Kriegssteuern belastete kleine Rest des Landes so viel Kräfte gewinnen würde, um das Verlorne wieder erobern zu können? Und doch ist es geschehen. Gott erweckte dem Könige einsichtige Männer, welche Rath wußten, und zur inneren Erstarkung des Volkes entschlossen die Hand anlegten. Der General Scharnhorst führte an Stelle des Söldnerwesens die allgemeine Wehrpflicht ein, wodurch auch der letzte brauchbare Mann zum Landesschutze aufgerufen und dafür eingeschult wurde; und der Minister von Stein kräftigte den Nährstand, indem er die Bauern von den Fesseln der Erbunterthänigkeit befreiete, und den Stadtbürgern durch bessere gewerbliche und Gemeindegesetze neue Wege zum Vorwärtsstreben eröffnete. Wie viele schlummernde, unbeachtete oder gebundene Kräfte wurden da geweckt, herbeigeholt und für das Gesammtwohl in Wirksamkeit gebracht! Es war eine staatlich-sociale Mobilmachung im großen Stil. Was sie geleistet hat, kam 1813 zu Tage: durch Gottes Gnade wurde Deutschland von der Fremdherrschaft erlöst, und vermöge der weiteren Arbeit auf jener Grundlage steht es nun durch Gottes Fügung geeinigt da, und mit einer Wehrkraft ausgerüstet, wie die Vorzeit sie nie gekannt hat.

Eine solche Mobilmachung — ein Aufraffen und Zurüsten aller ihrer lebendigen Glieder im Sinne der allgemeinen Arbeits- und Wehrpflicht — wäre auch der Kirche zu wünschen. Die beamteten, besoldeten Kräfte reichen nicht mehr aus oder haben vielmehr niemals ausgereicht; die Miethlinge zählen ohnehin nicht mit. Echte Freiwillige aller Art müssen mit Hand anlegen — und zwar nicht aus Noth, sondern weil es so gesunde Ordnung ist. Keine Gesellschaft, welcher Art sie sei, kann bestehen und ihre Zwecke erreichen, wenn sie nicht alle Glieder, auch die letzten, zu den Leistungen heranzieht, deren sie fähig sind. In den letzten 30 Jahren hat diese Einsicht erfreulicherweise auch in der Kirche immer mehr Eingang gefunden. Die freiwillige Thätigkeit ist bereits in verschiedenen Richtungen und Formen im Gange; man pflegt sie unter dem Namen „innere Mission" zusammenzufassen.

Dieser aparte Name giebt indessen auch kund, daß der rechte, volle Begriff der Sache noch nicht geläufig ist. Der rechte Begriff heißt: „allgemeine kirchliche Arbeits- und Wehrpflicht," — welcher Ausdruck nun nicht blos die außerordentlichen Hülfsleistungen, die man „innere und äußere Mission" nennt, in sich begreift, sondern auch die verfassungsmäßig geordneten, die man „Gemeindeämter" nennt. Manchen Ortes werden freilich große Bedenken gehegt, diese Auffassungsweise auf das kirchliche Gebiet zu übertragen, wie ja seiner Zeit auch die Einführung der allgemeinen Militairpflicht und der entsprechenden bürgerlichen Reformen mit vielen Bedenklichkeiten zu kämpfen hatte. Ich lasse diese Bedenken stehen. Nur das Eine sei bemerkt: „allgemeine kirchliche Arbeitspflicht" heißt nicht, daß Jeder, wie er geht und steht, sich einbilden soll, zu allen möglichen Diensten und Aemtern befähigt zu sein — wie ja auch der gemeine Soldat um des willen, daß die allgemeine Militairpflicht besteht, noch nicht zum Offizier oder gar zum Feldherrnposten berechtigt ist, — sondern es heißt lediglich dies, daß Jeder zu den Diensten, zu denen er befähigt ist, auch bereit und willig sein soll, und daß die Kirche keine Kraft unbenutzt lassen will.

Wenn nun, wie ich hoffe, der jüngste Zweig der innern Mission, unsere liebe Sonntagsschule, durch Gottes Gnade kräftig wächst, fröhlich blüht und reichlich Frucht trägt, so möge — das ist mein Schlußwunsch — diese Bewährung auch die Erkenntniß befestigen und ausbreiten helfen, daß in der Kirche, wie in allen andern Gemeinschaften, Jeder, auch der letzte Mann, mit Hand anlegen muß, wenn ihre Zwecke erreicht werden sollen.

Das walte Gott!

Aus der Provinz Hannover. In Beziehung auf das Volksschulwesen unserer Provinz läßt sich jetzt aus drei Städten ein weiterer Fortschritt berichten. In Osnabrück ist in jüngster Zeit ein neues Volksschulgebäude eingeweiht und übergeben, das Anerkennung verdient und von dem man wünschen muß, daß an vielen Orten ähnliche Schulhäuser folgen mögen. In hervorragender Weise entspricht es seiner Bestimmung, ein gesundes, der neuesten Schulbaukunst würdiges Gebäude zu sein. Große Unterrichtszimmer weder nach Süden noch nach Westen belegen und in ihrer räumlichen Ausdehnung weit über das für die Volksschule vorgeschriebene Maß von 0,6 Quadratmeter für jedes Kind hinausgehend, luftig und vermöge der mit der Heizvorrichtung in Einklang gebrachten und von dieser unterstützten besonderen Lüftungseinrichtung jederzeit gut gelüftet; für jedes Alter eigens hergerichtete Bänke, die geeignet sind, den Schülern das lange ruhige Sitzen möglichst bequem und der Gesundheit zuträglich zu machen; überall das Licht von links auf die Schreibtische; überall der Eingang dem Pulte des Lehrers gegenüber; sehr geräumige Korridore, auf denen zugleich die Mäntel, Mützen, Regenschirme ꝛc. Platz finden, so daß ihre Ausdünstung die Luft der Klassenzimmer nicht verdirbt; Luftheizung, wornach jedes Zimmer durch einen besondern direct aufsteigenden Wärme-Zuleitungskanal erwärmt wird; endlich vollständige Trennung der Knaben und Mädchen, nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch auf den Spielplätzen. Das sind Vorzüge dieses Gebäudes, welche besonders anzumerken sind.

In Göttingen ist endlich das Volksschulwesen zeitgemäß organisirt. Lange, sehr lange haben die Volksschullehrer in dieser Musenstadt mit wahrem Bangen geharrt und gehofft — einen Zulauf zu bessern nahm man oft genug —, aber immer vergebens; die Klassen waren und blieben überfüllt, die Gehälter wirklich erbärmlich. Aus den früheren Kirchspielsschulen sind jetzt Mittel- und Volksschulen geworden, welche unter die Leitung eines städtischen Schulinspectors gestellt sind. Bei dieser Neugestaltung tritt nun endlich auch eine Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer ins Leben. Beide städtischen Collegien haben jetzt folgende Gehaltsscala mit rückwirkender Kraft vom 1. Januar 1876 an genehmigt: Vom 1. bis 5. Dienstjahre 900 M.; vom 6. bis 8. Dienstjahre 1200 M., vom 9. bis 13. Dienstjahre 1500 M., vom 14. bis 18. Dienstjahre 1800 M., vom 19. bis 23. Dienstjahre 2000 M., vom 24. Dienstjahre 2400 M. Wenngleich diese Gehaltsscala noch immerhin recht mangelhaft ist, so ist doch diese Gehaltsnormirung für Göttingen vorerst ein bedeutender Fortschritt und sind deshalb die Lehrer auch herzlich froh, daß sie nun erst so weit gekommen sind.

Auch in Hildesheim ist die pecuniäre Lage der Lehrer der Bürgerschule etwas verbessert. In Folge einer ausführlich motivirten Eingabe des evangelischen Schulvorstandes, welche hauptsächlich auf die theuren Zeiten und die höhere Besoldung der Lehrer in anderen Städten ähnlicher Größe hinwies, hat der Magistrat beschlossen, eine Erhöhung der Gehälter sämmtlicher Bürgerschullehrer um 150 M. eintreten zu lassen. Während früher das Anfangsgehalt 900 M. betrug und der Maximalsatz 2100 M., beträgt jenes jetzt 1050 M. und dieser 2250 M. So erfreulich dies auch immerhin ist, als ausreichend können wir solche Gehaltsscalen nicht erachten. Vor allem scheint uns dringend nothwendig, auch gerecht und billig, daß sämmtliche städtische Volksschullehrer ohne Ausnahme vollen Antheil an die staatlicher Seits gewährten Alterszulagen erhalten. Wenn auch die Volksschulstellen auf dem Lande noch keineswegs hinreichend dotirt sind, so läßt sich doch im allgemeinen von den Landlehrern unserer Provinz sagen, daß sie besser vor materieller Noth geschützt sind als die städtischen Lehrer, welche doch bis jetzt keine Alterszulagen erhalten. —

Ende des Monats October sind die Herbstprüfungen für Mittelschullehrer und Rektoren in Hannover abgehalten worden. Meldungen waren wieder zahlreich eingegangen. Zugelassen waren für die Mittelschullehrer-Prüfung 9 und für die Rectoren-Prüfung 7 Herren. Doch trat von den 9 Examinanden für die Mittelschule kurz vor dem Examen einer zurück, während die andern 15 Herren sich am 24. October in Hannover einfanden. Von diesen haben 6 die Prüfung für Mittelschulen und 6 die Rectorenprüfung bestanden. Für den Osterprüfungstermin ist die Zahl der zulässigen Meldungen bereits erfüllt. Auch für den Herbsttermin k. J. und den Ostertermin 1878 sind schon Meldungen eingegangen. Also ein starkes Drängen von der Volksschule weg, und wer wollte das dem Lehrerstande verargen, da ja die Arbeit an der Mittelschule durchweg eine leichtere, angenehmere und eine besser besoldete ist. Aber was soll aus der Volksschule werden, wenn die tüchtigsten Kräfte ihr entzogen werden und wenn so viele Lehrer an derselben so viel Zeit und Kraft auf die specielle Vorbereitung für das Mittelschulexamen verwenden?! Nach unserm Dafürhalten sollte man in den Orten, wo Mittelschulen bestehen, die Lehrer an der Volksschule mindestens eben so gut, wenn nicht noch besser besolden als die Mittelschullehrer. Mit welchen Schwierigkeiten — besonders in den Städten — haben diese Herren zu kämpfen (große Schülerzahl, unregelmäßiger Schulbesuch, mangelhaftes Unterrichtsmaterial, Schmutz, Unordnung, Roheit ꝛc.), und Privatunterricht zu ertheilen, dazu bietet sich ihnen von Seiten ihrer Schüler keine Gelegenheit. Seitdem die Mittelschulen entstanden sind, sinken die Volksschulen, besonders in Städten, zu Armenschulen herab. Nun dagegen wollen wir nicht reden, daß Eltern, welche die höheren Kosten der Ausbildung ihrer Kinder erschwingen können, dieselben in die Mittelschule schicken, sondern daß an vielen Orten die Volksschule um der höheren Schulen willen geradezu vernachlässigt wird, und daß treue Lehrer an derselben bei ihrer großen und sauren Arbeit noch obendrein mit bitteren Nahrungssorgen zu kämpfen haben, während die andern Lehrer „Herrn" spielen können. Es gehört wirklich ein ernster christlicher Sinn und volle Gewissenhaftigkeit und Treue dazu, wenn da der Muth nicht sinken und die Kraft nicht erlahmen soll.

Zur Erinnerung an Rektor Dr. Otto.

Mühlhausen, 14. Jan. In der Mittagsstunde von 11—12 Uhr vollzog sich heute in der Aula der Knaben-Bürgerschule ein erhebender Weiheact, zu welchem sich außer den Vertretern der hiesigen Civil- und Militärbehörden, sowie dem Lehrer-Collegio genannter Anstalt, auch Damen und Herren aus den verschiedensten Ständen in großer Zahl eingefunden hatten. Es galt die Enthüllung der Marmorbüste des im vorigen Jahre verstorbenen Herrn Rectors Dr. Otto, welche dankbare Schüler, den selig Entschlafenen zu ehren, hatten anfertigen und zum bleibenden Gedächtnis desselben am Festorte aufstellen lassen. Nach dem gemeinschaftlichen Gesange der drei Strophen des Liedes Nr. 607 unsres Gesangbuches („Erhalt uns, Herr, bein theures Wort ꝛc.") betrat zunächst Herr Stadtrath Rechenbach das Katheder, begrüßte Namens der beiden andern Mitglieder des Stiftungs-Comités, der Herren Zimmermeister G. Köthe und Kaufmann A. Kersten, die Anwesenden und wies im weitern Verlaufe seiner Ansprache, welche des tiefsten Eindruckes bei keinem der Hörer verfehlte, auf die unbestreitbar großen Verdienste hin, die sich der Gefeierte während einer langen Reihe von Jahren allseitig um die Jugendbildung, speciell aber um die Hebung der hiesigen Knaben-Bürgerschule erworben. „Hier sollte denn auch — das sei der Wunsch zahlreicher Schüler des wackern Mannes — forthin sein Bild, nicht mit den Zügen des Alters, sondern mit dem Ausdrucke vollster Manneskraft, eine Stätte erhalten," und nachdem bei diesen Worten des Redners die Hülle entfernt worden war, welche die von Blumenschmuck umgebene Büste bis dahin den Blicken der Anwesenden entzogen, übergab er dieselbe der Schule als ein Geschenk, dessen freundlicher An- und Aufnahme sich versichert haltend. Die Schüler der obern Klassen stimmten sodann E. M. Arndt's treffliches Lied: „Das Wort" an, worauf Herr Rector Vollbrecht in längerer bewegter Rede dem freudigen Danke Ausdruck gab, zu welchem die Anstalt Allen sich verpflichtet fühlte, die zu dem schönen Geschenke beigetragen. „Die Büste", so wurde weiter ausgeführt, „sei eine werthe Gabe um des Mannes willen, dessen Züge sie trage, um der Geber willen, von denen sie herstamme, sowie endlich um des Segens willen, der von ihr für die Anstalt zu erwarten stehe." Der gemeinschaftliche Gesang dreier Strophen des Liedes: „Ach bleib mit deiner Gnade ꝛc." beendete die schöne Feier, und nunmehr die auf einem sehr ansprechend ausgestatteten Postamente sich erhebende Büste, ein Werk unsers Landsmannes, des Bildhauers Herrn Hesse in Berlin, näher in Augenschein nehmend, waren die Festgenossen freudig überrascht von der großen Treue, mit welcher der Künstler die Züge des Entschlafenen, zu dessen Füßen auch er einst gesessen, wiederzugeben verstanden hat.

Chr. Sch.

Vom Büchertisch.

Blicke in die Erziehung. Fremdes und Eigenes, Vätern und Müttern gewidmet vom M. G. W. Brandt. Verlag des Vereins für Colportage in Nassau. Für den Buchhandel bei Gustav Eduard Nolte in Hamburg. Herold'sche Buchhandlung 1875. Preis 1 Mk.

Nicht mit Unrecht ist unserm deutschen Volke wohl nachgerühmt worden, daß es in seinem bessern Kern ein sehr lebendiges und reges Interesse für die Familie und für Familien-Erziehung habe. Sind doch unsere großen und kleinen Pädagogen, die aus demselben heraus geboren, werthe Zeugen dafür. Darin liegt ja auch der Grund, daß in Folge dieses Verständnisses für Erziehungsfragen unser deutsches Volksschulwesen — trotz aller Mängel — zu einer Blüthe sich entfaltet hat, wie das bei keinem Volke der Welt in gleichem Maße der Fall ist. Wohl uns, ja wohl dem Volke, das für diese intensivsten Fragen der Gegenwart, für die Fragen der Schul- und Familienerziehung, noch offene Augen hat! Da liegen ohne allen Zweifel die starken Wurzeln seiner Kraft. Diesen Familiensinn in Haus, Schule und Kirche zu pflegen und durch treue Mitarbeit zu vertiefen, ist darum aller ernsten Schulmänner erste Pflicht und verheißungsvollste Aufgabe. In diesem Betracht freuen wir uns allemal, wenn ein Buch erscheint, welches diese edlen Ziele im Auge hat.

Das oben genannte Büchlein ist nun ein solches, das bei dem täglichen Erziehungsgeschäft allen Vätern und Müttern die beste Handleitung bieten kann.

Der werthe Verfasser selbst bietet in seiner Person schon die beste Garantie für diese Behauptung. Es ist ja der langjährige Mitarbeiter des ev. Schulblattes; der Mann, der durch seine zahlreichen Arbeiten, insbesondere durch sein „Heuriges und Fernriges" Altes und Neues, Fremdes und Eigenes, gleich einer sammelnden Biene allen am Erziehungswerke in Schule und Haus thätigen Arbeitern darreicht. Es ist derselbe Mann, der schon vor vielen Jahren auf einer Jahresconferenz des ev. Lehrervereins für Rheinland-Westfalen, auf der lebhaft über ein zu gründendes Familienblatt berathen wurde, im wohlverstandenen Interesse desselben sich bereit erklärte, ein solches heraus zu geben, wenn ihn nur seine Freunde und Gesinnungsgenossen durch Zusendung von Beiträgen unterstützen wollten. Das ist leider wohl nicht genügend geschehen, weshalb denn auch dieses so lange begehrte Blatt noch immer nicht hat erscheinen können. Dafür hat nun der Verfasser das oben genannte Büchlein den Vätern und Müttern freundlich angeboten, und wir wollen es gewissermaßen als einstweiligen Ersatz für das Familienblatt ansehen. Und es ist in der That eine dankenswerthe Gabe; es ist in demselben eine solche Fülle von anregenden Gedanken und Belehrungen enthalten, daß keine Mutter, die ihre Kleinen gern die besten Wege leiten möchte, es ohne Segen für ihre tägliche Erziehungsarbeit aus der Hand legen wird. — Einen Beleg hierfür kann der Schreiber dieses aus seinem allerengsten Familienkreise anführen. Seine liebe Frau, die zwischendurch bei Wartung der Kleinsten dieses werthvolle Buch gelesen hat, ist dankbarlich erfreut über die verständnißmäßige Unterweisung sowohl, als auch über die vielen gelegentlichen praktischen Winke, die für die häusliche Erziehungsarbeit in demselben niedergelegt sind. Möge der liebe Verfasser hierin schon einen kleinen Lohn für seine Arbeit freundlich erkennen. —

Zu dem Inhalt des Buches speciell übergehend bemerken wir zum allgemeinen Verständniß vorab, daß es keine systematische Erziehungsschrift ist, — auch nicht sein soll; — sondern vielmehr eine Arbeit, die eigene Erfahrungen auf dem Erziehungsgebiete, Aphorismen fremder Autoren, sowohl in allerlei kurzen und frischen Sentenzen, als auch in concreten lebendigen Beispielen den Erziehern zur praktischen Verwerthung vorlegen soll. Auf diese Weise ist ohne Zweifel eine größere Mannigfaltigkeit im Ton und in der gesammten Darstellung gewonnen. Außerdem wird dadurch der in kleinen aber wichtigen Dingen viel beschäftigten

Hausmutter, sowie dem oft für den ganzen Tag draußen beschäftigten Vater, Gelegenheit geboten, kurze Sätze und kleinere Abschnitte zu lesen, die dann ganz geeignet sind, zu weiterm Nachdenken und zu ernstem redlichen Thun aufzufordern und zu veranlassen.

Das Buch selbst umfaßt in Octavform 214 Seiten. Der Gesammtinhalt ist in 10 größere Kapitel getheilt, welche wiederum in viele kleine Abschnitte gegliedert sind.

Wir erlauben uns die beiden ersten und letzten Kapitel ihrem übersichtlichen Inhalte nach vorzuführen.

I. Kapitel. Vater und Mutter, Elternhaus. Das Kind. Stellung der Eltern zu demselben. Die Bedeutung und der Einfluß der Mutter. Taufe und Engel. Stellvertreter der Eltern — Dienerinnen, Lehrer. Das zarte Kindesalter. Kindesäußerungen. Das Leben im Elternhause.

II. Kapitel. Aufgabe und Werth der Erziehung. Wichtigkeit eines richtigen Anfangs. Fürs Leben lernen! Falsche Beurtheilung der Kinder. Beschränkung des Wissensgebietes. Nichts erzwingen wollen. Die Schule. Guter und böser Einfluß der Genossen. Man muß etwas wagen. Zu viel und zu wenig Erziehung. Einzelne Erziehungsregeln.

IX. Kapitel. Scheinbare Fruchtlosigkeit der Erziehung. Nothwendigkeit und Macht des Vorbildes und Beispiels.

X. Kapitel. Kindesdank und — Undank. Der auf das nachfolgende Geschlecht übergehende Segen der Eltern. Ziel und Schluß unserer Aufgabe auf Erden. —

Schon aus dieser theilweisen Inhalts-Angabe ersieht man den Reichthum und die Vielseitigkeit des Büchleins. Für die Gediegenheit im Einzelnen zeugen auch die Namen der Männer, aus deren Schriften kleinere und größere Stücke erschienen sind, die Namen: Amos Comenius, Karl v. Raumer, Tholuck, Riehl, Goßner, Harleß, Palmer, Pestalozzi, Zeller, Jean Paul, Lavater, Herbart u. a.

So wünschen wir denn dem in manchem Betracht einzigen Büchlein, daß es seinen Weg finden möge in recht viele Familien, und ihnen bei der Jugenderziehung ein treuer Berather und Wegweiser werden möge. Bl.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte April 1877.

Frohsinn und Heiterkeit.

Der Triumph des Lehrers besteht darin,
daß die Schüler mit Freudigkeit lernen,
d. h. lernen und zwar mit Freudigkeit.
Döderlein.

Vor ungefähr 20 Jahren stand ich mit einer größern Zahl von Collegen an dem Sarge eines verstorbenen Lehrers. Aus der Leichenrede, die der Pastor — ein alter, ehrwürdiger Mann — vor den mitversammelten Schülern hielt, klingen mir noch folgende Worte wie ein schriller Mißton in den Ohren: „Fast ein halb Jahrhundert hat der Heimgegangene unter der Jugend gewirkt. Was das heißt, wird der verstehen, der die Verdorbenheit unserer in Sünden empfangenen und gebornen Jugend kennt."

Schon damals in meinen jüngern Jahren mußte ich mir sagen, daß der, welcher die Kinder mit solchen und zwar nur mit solchen Augen ansieht, nicht in die Schule hinein gehört.

Wehe ihm, wenn er, durch seinen Beruf genöthigt, seine ganze Lebenszeit hindurch unter den Kindern zu wirken hat!

Wohl uns, daß wir unsere Kinder mit andern Augen ansehen dürfen, ja ansehen müssen! Das kindliche Herz und die Kindesart war zu Luthers Zeiten nicht anders und besser als heutzutage, und der große Reformator hatte auch einen klaren Blick für die Schäden, die hier zu sehen sind. Aber er hatte auch ein klares Auge für den Adel, die Hoheit, den tiefen Reichthum des kindlichen Gemüths, und sein Herz fließt davon über, wenn er in seinen Tischreden, bei seinem Preis des Lehramts ꝛc. darauf zu reden kommt. In Luthers Herzen lebte der Sinn seines Herrn und Meisters, und von dem lesen wir, daß er die Kinder zum Muster hinstellte, nicht blos den Menschen überhaupt, nein zum Muster insbesondere für die Apostel.

Mit welch anderm Sinn werde ich aber vor meine Schüler treten, wenn ich weiß, ich stehe vor Respectspersonen, ich wirke unter solchen, die nicht blos von mir zu lernen haben, sondern die in den allerwichtigsten Stücken mich weit übertreffen, mir zum Vorbild dienen!

Für jetzt möchte ich auf einen Vorzug hinweisen, welcher der Jugend eigen ist: auf ihren fröhlichen Sinn und ihr heiteres Gemüth, um daran die Frage zu reihen, welche Bedeutung diese Güter für die Kinder haben, wie wir sie erhalten, vermehren, vertiefen können.

Eine Schaar fröhlicher Kinder muß von je ein erfreuender, gewinnender Anblick gewesen sein. Zu dem Bilde einer blühenden, lebensreichen Stadt gehören

dem alttestamentlichen Propheten die singenden und spielenden Kinder auf der Straße. Nach Sach. 8, 5 sollen die Gassen des neuen Jerusalems voll sein spielender Knäblein und Mägdlein.

Weshalb übt aber der Frohsinn der Jugend solch einen gewinnenden Eindruck aus? Frohsinn und Heiterkeit sind Güter, die von jedem Menschen gesucht, begehrt, erstrebt werden. Bei dem Gesang des Lieds: „Nun danket Alle Gott", ist es mir nicht selten vorgekommen, als ob gerade die Bitte um ein immer fröhlich Herz und edlen Frieden in vielen Gemüthern eine besondere Resonanz fände. Ja, uns froh, glücklich und selig zu machen, das ist das Ziel aller Wege Gottes mit uns. Darum ist auch die Enthüllung, die Offenbarung der Wege Gottes mit mir, mit der ganzen Menschheit eine Freudenbotschaft, ein Evangelium, darum hebt der Herr die Predigt vom Himmelreich mit Seligpreisungen an, darum darf es von Jedem, der in dieses Reich eintritt, auch heißen: „Er zieht seine Straße fröhlich weiter", wenn's auch wie bei dem Kämmerer nach dem Mohrenlande geht. Und auf diesem Wege kommen wir dahin, daß auch selbst im Alter die jugendliche Frische und Fröhlichkeit nicht verloren geht, nein, daß sie sich erst recht in ihrer Fülle und Tiefe zeigt. Wenn sie gleich alt werden, heißt es Psalm 92, werden sie dennoch blühen und frisch sein und verkündigen, daß der Herr so fromm ist. Es gibt wohl kaum ein schöneres Bild als das eines fröhlichen Greises.

Ein fröhlicher Sinn hat aber für das Kind noch seine besondere Bedeutung. Was läßt sich bei demselben nicht Alles erreichen, wenn ihm seine natürliche Freudigkeit gelassen, wenn sie richtig geleitet und gepflegt wird! Es hat einen tiefen Sinn, wenn Jean Paul in seiner Levana (1. Theil § 46) sagt: „Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem Alles gedeiht, — ausgenommen Giftpflanzen."

Freilich, nicht Alles ist Frohsinn und Heiterkeit, was sich dafür ausgibt oder auch dafür gehalten wird. Auch hier gibt's ein Gewächs, wovon das Claudius'sche Wort gilt:

„Sieht aus wie Wein, ist's aber nicht."

Die Freude am Genuß, der Genuß selbst, sie erzeugen keine wirklichen Freuden, keinen wirklichen Frohsinn. Denn dem Genuß liegt immer etwas Selbstsüchtiges zu Grunde, er dient zur Befriedigung der Selbstsucht. Das gilt selbst von den edleren Genüssen, dem Kunstgenuß, wie Jean Paul sagt. Darum macht jeder Genuß unser Herz nicht reicher, glücklicher, zufriedener; im Gegentheil, er weckt neue Bedürfnisse, neues Verlangen und macht drum unser Herz nur ärmer. Es gibt kein traurigeres Bild als das eines genußsüchtigen Menschen, der, durch seine innere Oede und Armuth getrieben, von einem Genuß zum andern eilt.

Anders mit der Heiterkeit. Sie ist, wie Jean Paul sagt, ein helles, lichtes Gestirn, das immer wiederkehrt, sich nicht abnutzt und seinen Schein verliert, während der Genuß nur eine sich selber verzehrende Rakete sei.

Erreicht wird die Heiterkeit aber wie Alles, was unser Leben zu einem wirklich köstlichen macht, nur durch Mühe und Arbeit; sie ist das Resultat steter sittlicher Selbstbeherrschung.

Wollen wir also den Frohsinn bei unsern Kindern pflegen, so haben wir uns zu hüten, daß wir ihnen Genüsse bieten und ihnen damit Begierden ein-

pflanzen, die den Kindessinn schädigen, daß wir ihnen statt einfacher gesunder Speise eine gefahrbringende Schlange bieten.

Wie pflegen wir also bei der Jugend in rechter Weise den heitern frohen Sinn?

Am leichtesten scheint diese Aufgabe auf dem Spielplatz, in der Kinderstube sich lösen zu lassen; die Kinder brauchen ja nur zu spielen, und gleich stellt sich fröhlicher Sinn von selbst ein. Doch auch hier sind mancherlei Feinde abzuwehren, wenn die Fröhlichkeit nicht ausarten soll. Nicht damit werden diese Feinde indessen verscheucht, wenn vielleicht möglichst viele gute Lehren, wie man sich beim Spielen verhalten müsse, gegeben, die Kinder sorgfältig beobachtet werden. So bequem wird das Ziel nicht erreicht. Es ist eine alte Erfahrung, daß bloße Aufsicht zum Uebertreten, zum Umgehen reizt, sie macht raffinirt, den Aufseher zu täuschen. Sie verdirbt also nur die Jugend und macht sie schlechter.

Anders, wenn der Erzieher sich nicht zum passiven Aufseher degradirt, wenn er mit selbstverleugnendem Sinn in irgend einer Form an dem Thun und Treiben der Kinder theilnimmt, wenn er sich zum Leiter und Führer seiner Kinder macht. So wird er ein Gehülfe ihrer Freuden.

Schwieriger erscheint die Aufgabe, auch beim Lernen selbst den Kindern ein Gehülfe ihrer Freude zu sein; denn das Lernen ist eine Arbeit, und jede Arbeit erfordert Mühe und Schweiß. Und dennoch hat Döderlein Recht, wenn er dem Lehrer es zur Hauptaufgabe macht, auf ein fröhliches Lernen hinzuwirken.

Bedingt wird das freudige Lernen durch die Auswahl und den Umfang des dargebotenen Unterrichtsstoffes, durch die Art und Weise des Darbietens. Denn wie kann von einem freudigen Lernen die Rede sein, wenn die Schüler mit einer Menge Wissensstoff belastet oder gar erdrückt werden, wenn ihnen ein Unterrichtsmaterial dargeboten wird, das ihrem gesammten Ideen- und somit ihrem Interessenkreis fern liegt? Nur solchen Dingen und Thätigkeiten kann das Kind seine Theilnahme, seine Liebe zuwenden, die seinem Anschauungskreise, seinem Lebenskreise naheliegen und verwandt sind; alles Uebrige haftet nicht in seinem Geist und wird wie ein Ballast auch möglichst bald weggeworfen.

Aber auch die Art und Weise des Darbietens bedingt das fröhliche Lernen. Wohl dem Kinde, dessen Lehrer sich in verständiger und, was doppelt unterstrichen werden soll, in *selbstverleugnender* Liebe zu ihm herunterneigen, seinem Gedankenkreis sich anschmiegen kann! Einem solchen Lehrer wird in seinen Schülern ein dankbares Herz entgegen schlagen, ein bloßes Wort einfacher Anerkennung wird eine wunderbare Macht ausüben, leicht über Schwierigkeiten hinweghelfen, aufmuntern, beleben erfreuen.

Vorbedingung zu solch einer Lehrerwirksamkeit ist allerdings in erster Linie: Selbstverleugnung. Sie wird unmöglich gemacht, wenn wir schon am Morgen gleich mit unwilligem Sinn, seufzend über das bevorstehende schwere Tagewerk vor die Kinder hintreten. „Glücklich, wer durch sittliche Willenskraft dahin gelangt, in der Arbeit seine Erholung zu finden."

Mir hat die bekannte Pfälzer Losung: Fröhliche Pfalz, Gott erhalt's! immer gut gefallen. Mit noch größerem Recht soll's aber heißen: Fröhliche Jugend, Gott erhalt's!

Wird so in der Jugend der rechte frohe Sinn gepflegt, dann wird der helle Sonnenschein von da erleuchtend, verklärend auf die spätern Jahre einwirken. Und hat der Frohsinn zur rechten Quelle geführt, dann wird der jugendliche

Sinn stets frisch erhalten bleiben. „Wenn sie gleich alt werden, werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein, daß sie verkündigen, daß der Herr so fromm ist." —r

---

Heuriges und Ferniges.

61.

Zum Schluß des Schuljahres (1876) unserer Töchterschule. Nebst Nachträgen.

Nur noch wenige Tage, und abermals liegt ein ganzes Schuljahr unserer Anstalt mit seinen mehr als 6300 Unterrichtsstunden hinter uns. Was da als Arbeit getrieben, was gelehrt und gelernt worden, läßt sich wohl äußerlich in Tabellen aufstellen; wie viel sich sonst an Mühe und Erfolg, an Leid und Freud für die Lehrer an diese Arbeit knüpft, das läßt sich in kurzen Worten nicht wiedergeben.

Aber wie jeder Arbeiter, wenn er sein Werk vollbracht, dasselbe noch einmal nach allen Seiten prüfend beschaut, zurückblickt und vorwärts denkt, so geziemt es sich ganz besonders auch dem Schulmanne. Aus seiner engen Werkstatt und der stillen Arbeit derselben schaut er in das Leben und dessen mannigfache Verhältnisse, soviel und soweit sein Beruf darauf hinweist. Dieser Blick hinaus in Welt und Zeit ist unerläßlich, wenn er seine Aufgabe recht erfüllen will; er muß die besondern Vorzüge und Förderungsmittel, wie auch die Hemmnisse, Schwierigkeiten und Gefahren, die ihm entgegentreten, ins Auge fassen. Wer für seine Zeit wirken will, muß wissen, was sie bewegt.

Viel ist zur Regelung und zum weitern Ausbau des höhern Mädchenschulwesens, wenn auch zum Theil vorerst nur theoretisch, in den letzten Jahren geschehen, mehr als sonst je. Ein deutscher Verein für das höhere und mittlere weibl. Schulwesen mit seinen Gliederungen, darüber auch ein rheinisch-westphälischer Provinzialverein, hat sich gebildet und arbeitet rüstig weiter. Anträge an Staatsregierungen sind von ihm ausgegangen und mancherlei Verfügungen erfolgt; nur will es uns scheinen, daß neben dem Kampfe um die rechtliche Stellung des Töchterschulwesens die Hauptströmung der pädagogischen Aufmerksamkeit oft zu einseitig nach der didaktischen, oft zu wenig nach der erziehlichen Seite hingerichtet ist, wenigstens behandeln manche Schulblätter gar selten Fragen der letztern Art. Dagegen hört man oft in der Gegenwart das Schlagwort: „Bildung macht frei". Wohlverstanden kann ja der Satz auch richtig sein, wenn man darunter eine harmonische Geistes- und Herzens-Bildung versteht, deren letzter Untergrund die Furcht Gottes als der Weisheit Anfang ist; wird darunter aber eine einseitige Verstandesentwickelung, eine bloße Ansammlung einzelner Kenntnisse und die Gewinnung von Fertigkeiten verstanden, wie werthvoll dieselben auch sein mögen, so ist kein Satz irrthümlicher und gefährlicher als dieser, wie man sich davon durch die oft so schlau und boshaft erdachten und mit Erfolg zum Schaden und Verderben Einzelner oder Vieler ausgeführten Unthaten*) überzeugen

*) Wer denkt hier nicht an das schwere Verbrechen des Amerikaners Thomas im Bremerhafen!

kann. Ein offener Kopf und eine geschickte Hand haben ja an und für sich noch nichts weniger als ein (für die Wahrheit) offenes Herz im Gefolge. Es wird also doch bei unserer Jugendbildung immer bei dem alten Fundamentalsatze bleiben müssen: „Erziehet eure Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!" Darin liegt sowohl das Gesetz und seine Strenge, als auch das Evangelium und seine hingebende Liebe. Wer auf diesen Satz nicht immer wieder mit ganzem Willen und voller Kraft sein Erziehungsgebäude gründet, der baut auf Sand, wie sehr auch der Bau bewundert werden möge. Zudem ist erfahrenen Eltern und Erziehern zur Genüge bekannt, daß ein gewissenhaftes und pflichttreues Kind ganz anders und erfolgreicher auch in allem nützlichen Wissen und Können voranschreitet, als ein ungehorsames und sittlich unzuverlässiges. Wer aber den Erfolg will, muß auch die Mittel wollen.

Während die heutige Zeit die verschiedensten Bildungsmittel in einem Maaß darbietet und jedermann zugänglich macht, wie dies früher nicht der Fall war, ist sie mit den zugleich auch sich mehrenden Mitteln der Zerstreuung und den mancherlei das geschlossene Haus- und Familienleben zersetzenden Elementen und Bestrebungen nicht gerade der koncentrirten einheitlichen Entwickelung besonders günstig. Darum thut es noth, uns immer wieder auf unsere vaterländische Geschichte und die Führungen Gottes in derselben zu besinnen. Die Mittel, wodurch ein Volk wahrhaft groß geworden ist, werden auch immer zugleich diejenigen sein, wodurch es dies bleiben kann. Das ist aber in unserm deutschen Vaterlande und zumal in Preußen strenge Pflichterfüllung und treuer Fleiß gewesen — wie hätte sonst sich in der sandigen Mark, die man scherzweise des heil. römischen Reichs Streusandbüchse genannt hat, wohl ein solches Staatswesen aufbauen lassen? Die Energie, welche der große Kurfürst, so wie die ernste Zucht der Arbeit, welche Friedrich Wilhelm I. und der große Friedrich in unser Staats- und Volksleben gebracht, ist im Allgemeinen bis auf die Gegenwart durch unsere Fürsten und unser Volk hindurch gegangen. Nur dadurch hat ein vergleichsweise armes Volk sich auf die Stufe hinaufschwingen können, welche Gott ihm zugedacht hatte. Man hat wohl von Preußen gesagt, es habe sich auf seine Höhe *hinaufgehungert* — ob dies Wort Freund oder Feind erfunden hat, wir wissen es nicht, sehen aber darin ein großes Lob. Oder ist das nicht besser, als wenn ein Volk, eine Familie, ein Einzelner sich *heruntersch welgt*, wie solche Beispiele warnend und abschreckend in der Geschichte genug zu finden sind! In Preußen kommen auf den Kopf etwa 12 Thaler Nationalvermögen, in Frankreich 30 Thaler; da wird es in Preußen um so mehr heißen müssen: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen."

Ein preußischer Prinz war vor einigen Jahren in den deutschen Reichstag gewählt. Tag für Tag saß er da, wie ein anderer der vielen adeligen und bürgerlichen Abgeordneten, im Sitzungssaale und folgte mit aller Aufmerksamkeit den ermüdenden Verhandlungen. Nun ist doch solch ein hoher Herr ein derartiges geschäftsmäßiges Wesen nicht gerade von Jugend auf gewohnt. Darum nahm sich Jemand die Freiheit, die Königl. Hoheit zu fragen, wie ihr das Abgeordnetenleben gefalle. „Wie es mir gefällt? erwiderte der Prinz; nun, es ist *Dienst*!" Friedrich der Große erklärte sich für den ersten Diener des Staates. — Friedrich Wilhelm III. ging in seinem aufopfernden Diensteifer so weit, daß er zur Zeit der Noth sogar sein kostbares Tischgeschirr verkaufte, um mit dem Erlös den Staatsfinanzen aufzuhelfen. — Als vor etwa einem Jahr Prinz Friedrich Karl

an einem kranken Bein litt und der Arzt ihm bemerkte, wenn er immer Stiefeln trage, so könne er nicht gesund werden, erwiderte der Prinz: „Nie hat ein Hohenzoller Pantoffeln und Schlafrock getragen." Das zu lesen, hat uns gewiß erhoben. Die Einfachheit und Thatkraft unsers greisen Kaisers ist bekannt genug. Nicht minder verdient folgender Zug der Erwähnung, um so mehr, da er sonst wohl durch keine Zeitschrift bekannt geworden ist. Bekanntlich sind gegenwärtig (1875) die beiden ältesten Söhne unsers Kronprinzen, Friedrich Wilhelm und Heinrich, zu ihrer Ausbildung in Kassel, der erstere im Gymnasium, der andere noch in privatem Unterricht. Nun war im vorigen Jahre der Geburtstag des jüngern Prinzen Heinrich an einem Samstag (14. August), und zur Feier desselben der Vater eigens von Berlin nach Kassel gekommen. Zur Verherrlichung des Tages ließ derselbe auch am Morgen die Garnison in Parade ausrücken; dem Prinzen Friedrich Wilhelm*) aber wurde vom Vater nicht gestattet, den halben Schultag darüber zu versäumen, für ihn fing die Theilnahme an dem Feste erst mit dem schulfreien Nachmittage an. Den Kasselern war solch stramme fürstliche Pflichterfüllung etwas Neues, das beifällig bemerkt wurde, und auch wir möchten darauf um so mehr hinweisen, als nicht gar zu selten wegen ziemlich nichtiger Gründe ein Urlaub begehrt wird, den die Schule verweigern muß. — Feste Zucht und Ordnung ist aber den Töchtern nicht weniger nothwendig als den Söhnen, ja im Hauswesen bei den erstern noch wesentlicher; nur daß im Waffendienste den Söhnen eine besondere Schulung für Ordnung geboten wird, die bei den Töchtern nur in Familie und Schule durch Forderung und Förderung strenger Pünktlichkeit zum geringen Theil ersetzt werden kann; und wir begreifen, wie jüngst ein Militärbeamter es bedauern konnte, daß das weibl. Geschlecht für die Erziehung zu pünktlichem Gehorsam und strenger Gewöhnung**) keine Veranstaltung habe, die der militärischen Schulung gleichkomme. In England aber kennt man auch in den Schulen kein höheres Lob, als „strict regard to his duties", was von sonstigen schönfärberischen übertriebenen Zensuren mancher, auch deutscher Anstalten, vortheilhaft absticht.

Eine sehr kräftige Ermunterung zu einer einfachen, soliden und nüchternen Erziehung unserer Jugend finden wir aber auch immer wieder in dem Hinblick auf die in der jüngsten Vergangenheit beispiellos gnädige Führung unsers Volkes zu nationaler Einigung, eine große Thatsache, die wir fortwährend erziehlich und unterrichtlich verwerthen müssen, nicht etwa, um dadurch den Nationaldünkel zu heben, sondern um sittliche Kräfte und Gestaltungen dadurch zu fördern. In der oben angedeuteten Weise wird Vaterlandsliebe und deutscher Sinn im Geschichts-, Sprach- und Literaturunterrichte, wie im Gesange immer wieder Förderung und Pflege finden müssen. Dabei wollen wir nicht vergessen, daß, wie uns die Völkergeschichte lehrt, manches Volk gerade nach einer glänzenden Periode und nach großen Erfolgen in Erschlaffung und damit in Verfall gerathen ist: so das israelitische Volk nach der Glanzperiode unter David und Salomo, die Griechen nach dem Perserkriege, Spanien nach seiner politischen Einigung (!) und seinen

*) Seitdem ist der Prinz am 9. Febr. d. J. (1877) von seinem Großvater, unserm Kaiser, mit einer Rede in den aktiven Militärdienst eingeführt worden, aus welcher wir nur das goldene Wort anführen möchten, „daß in der richtigen Würdigung des scheinbar Kleinen die Bürgschaft für das Große liege."

**) Wir hörten von einer Kaufmännischen Handelsschule in Braunschweig, worin eine Störung oder Unruhe im Unterricht, wie sie etwa das Fallenlassen eines Lineals oder Federkastens verursacht mit 25 Pfennig bestraft wird.

Entdeckungen, und, wiewohl nur kurz und vorübergehend, Preußen nach dem Zeitalter Friedrichs des Großen, wie die Königin Luise mit ihrem klaren Blick und in strengem Selbstgericht 1807 an ihren Vater schrieb: „— Wir sind eingeschlafen auf den Lorbeeren Friedrichs des Großen, der, der Herr seines Jahrhunderts, eine neue Zeit schuf. Wir sind mit derselben nicht fortgeschritten; deshalb überflügelt sie uns." — Das sind nicht etwa bloß für einen Staatsmann fruchtbare Erwägungen, sie sind es auch für Väter und Mütter in der niedrigsten Hütte, für den Lehrer der geringsten Schule; denn „wie Sandkörner den Berg, Minuten das Jahr machen und nichts für eine Kleinigkeit zu achten ist", so besteht ja auch das ganze Volk schließlich aus einzelnen Familien, aus einzelnen Staatsbürgern und Bürgerinnen, deren Erziehung oder Verziehung, Tüchtigkeit oder Schwäche immer wieder die Kraft oder Ohnmacht des großen Ganzen bedingt. Dazu gilt für den Einzelnen, was die berühmte Madame Roland, ehe sie als Opfer der Schreckensherrschaft fiel, an ihre Tochter schrieb: „Ein Leben strenger Zucht und steter Beschäftigung sind die besten Vorbauungsmittel gegen alle Gefahren und die Nothwendigkeit wie die Klugheit gebieten dir, recht fleißig zu sein."

Wer sieht nicht, daß auch unser deutsches Volk gerade jetzt der ernstesten Einkehr und Umkehr bedarf, weil die geeinigte Nation damit noch durchaus keine gereinigte ist. Wie viele Schäden und Bedürfnisse sind nicht nach der schnell und mit Schrecken endenden Gründer- und Schwindelperiode bloß gelegt worden! Hofprediger Stöcker in Berlin sagt in seiner Predigt bei der letzten Kammereröffnung (im Jan. 76): „— Frankreich, von uns geschlagen, überflügelt uns jetzt vielfach auf dem Gebiete der Arbeit, die Erzeugnisse seiner Gewerbe verdrängen die unsern vom Geldmarkt, das deutsche Volk muß sehen, wie sein Handel vielfach gelähmt ist; die falschen Propheten spiegeln uns vor: gieriger Genuß sei besser denn redliche Arbeit. — In Folge dessen ist der Gemüthsboden unsres Volkes in weiten Kreisen tiefhinein starr und hart geworden." — Und nun kommt noch Prof. Reuleaux von Berlin und giebt auf der nordamerikanischen Welt-Industrieausstellung (1876) über die deutsche Arbeit und die deutsche Industrie das vernichtende Urtheil ab: „Billig und schlecht!" — Seit Jahrhunderten ist wohl kein so tief einschneidendes Wort der Verurtheilung über die Industrie eines großen Volkes gesprochen worden; mag es zum Theil unrichtig und ungerecht sein und unpolitisch und unpatriotisch genannt werden müssen: ein Mannesmuth liegt doch darin und eine ernste Aufforderung zur Selbstprüfung und Rückkehr zum Bessern. „Theuer und gut!" räth Reuleaux. Jedenfalls gilt auch hier, wie überall das Wort: „Immer mehr Selbstgericht, dann kommst du immer mehr zum Licht." Sehen wir viele unserer Schulbücher an mit dem oft über alle Maaßen schlechten unsoliden Papier, so findet auch da jene Kritik ihre Bestätigung, und wie manchen dieser unsoliden Schulbücher in unsoliden Einbänden dürfte man sogar sagen: theuer und schlecht! Aber auch sonst können wir Reuleaux' Wort pädagogisch verwerthen. Wir erinnern dabei auch an des alten M. Claudius Wort: „Alle Wege, die zu etwas Ernsthaftem führen, sind nicht gebahnt und lustig." Eine ganze Reihe von weitern pädagogischen Erwägungen wird sich für jeden Nachdenkenden leicht an das Gesagte anknüpfen.

S. Brdt.

Lesefrüchte.

1. Drei Striche zu dem Bilde eines guten Lehrers.

Herr Horace Mann, Sekretär des Erziehungsrathes im Staate Massachusets, berichtet über seinen Besuch Preußischer und Sächsischer Schulen (im Jahre 1845):

Bei dem Rückblicke auf eine Periode von sechs Wochen, deren größten Theil ich mit dem Besuche von Schulen im nördlichen und mittlern Preußen und in Sachsen ausfüllte (natürlich ausgenommen die Zeit, die dazu nöthig war, von Ort zu Ort zu kommen), indem ich zur ersten Morgenlektion in die Schule ging und bis zum Schlusse der letzten am Abend blieb, mache ich auf drei Dinge aufmerksam, über welche ich mich nicht getäuscht haben kann. In einigen meiner Ansichten und Folgerungen mag ich irren, aber die folgenden Fakta sind außer allem Zweifel:

1) Während dieser ganzen Zeit sah ich, ausgenommen in Lese- oder Buchstabirstunden, niemals einen Lehrer mit einem Buche in der Hand irgend einen Unterricht geben.

2) Niemals sah ich einen Lehrer sitzend, während er einen Unterricht gab.

3) Obgleich ich Hunderte von Schulen sah, und Tausende — ich darf wohl ohne Uebertreibung sagen — Zehntausende von Schülern, so sah ich doch niemals ein einziges Kind, das bestraft oder wegen Unart getadelt wurde. Ich sah nicht ein einziges Kind in Thränen über empfangene Strafe oder aus Furcht vor Strafe."

Der Herausgeber des Schulblattes für die Provinz Brandenburg, dem diese Mittheilung entnommen ist, Herr Schulrath Bormann, fügt diesem amerikanischen Lobe der deutschen Schule Folgendes hinzu:

In dem Berlinischen Lesebuch steht S. 181 eine Anekdote vom Kaiser Karl V. Als er im Jahre 1540 durch Frankreich reisete und zu Paris mit einer schönen zierlichen Rede empfangen ward, in welcher ihm alle kaiserlichen Tugenden beigemessen wurden, hat er dem, der die Rede gethan, geantwortet: „Das große Lob, das Ihr Uns zuschreibt, ist Uns darum lieb, weil es Uns erinnert, wie Wir sollten beschaffen sein."

2. Der Triumph des Lehrers.

Der Triumph eines Lehrers besteht darin, daß seine Schüler mit Freudigkeit arbeiten, d. h. arbeiten, und zwar mit Freudigkeit.

Die einzelnen Hälften dieser Aufgabe sind leicht zu lösen; daß der Schüler sich mit Freuden geistig beschäftige, einem geistreichen Vortrag über Geschichte, Aesthetik, ꝛc. freudig mit gespannter Aufmerksamkeit zuhöre, wenn er acroamatisch, oder auch thätig an ihm Theil nehme, wenn er dialogisch eingerichtet ist, das ist schön und nützlich, aber für jeden begabten Lehrer leicht zu erreichen. Allein das heißt nicht arbeiten. Und umgekehrt, daß der Schüler eine Aufgabe vornehme gegen seine Neigung, mit Selbstüberwindung, aus Pflicht und Gehorsam Vocabeln, Jahreszahlen, Reden memorire u. a. ist gleichfalls gut und nützlich, aber für jeden energischen Lehrer leicht zu erreichen. Allein daß er selbst eine Freude daran habe, sich geistig anzustrengen, und auch an der Spontaneität der Anstrengung Geschmack finde, und sich bei dieser geistigen Gymnastik

ſo wohl fühle, wie auf dem Turnplatz beim Ringen mit einem kräftigen Gegner, das iſt das Höchſte und ſtärkt Geiſtes- und Willenskraft gleichmäßig, indem es beide in Anſpruch nimmt. Döderlein.

3. Das Kind.

Welch' Geheimniß iſt ein Kind? —
Gott iſt auch ein Kind geweſen;
Weil wir Gottes Kinder ſind,
Kam ein Kind, uns zu erlöſen.
Welch Geheimniß iſt ein Kind?
Wer dies einmal je empfunden,
Iſt den Kindern durch das Jeſuskind verbunden.

Welche Würde trägt ein Kind!
Sprach das Wort doch ſelbſt die Worte:
„Die nicht wie die Kinder ſind,
Geh'n nicht ein zur Himmelspforte."
Welche Würde trägt ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Iſt den Kindern durch das Jeſuskind verbunden.

O wie herrlich iſt ein Kind!
Nach dem Wort von Gottes Sohne —
Alle Kinder Engel ſind,
Wachend vor des Vaters Throne.
O wie herrlich iſt ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Iſt den Kindern durch das Jeſuskind verbunden. Diepenbrock.

Wohl dem Lehrer, der ſeine Kinderſchaar mit ſolchem Sinn betrachtet, leitet, lehrt, wie hier der auch als Dichter ausgezeichnete Fürſtbiſchof von Breslau im Liede vom Kinde ſingt.

Wer ſo in ſeinem innerſten Herzensgrunde tief bewegt ſein Tagewerk als Lehrer treibt, der hat die rechte Lehrerweiſe, und er iſt ein glücklicher Lehrer, ſei er auch im entlegenſten Winkel der Erde unter den Geringſten und Aermſten des Volkes thätig. Ohne ſolchen Sinn iſt hingegen der Lehrer der Aermſte und Geplagteſte, möge er ſein, wo er wolle, geehrt und gelehrt auf's beſte nach Menſchenweiſe.

Mit ſolchem Sinn ging der fromme Overberg, jener ausgezeichnete Seminardirektor und Lehrer in Münſter, täglich unter ſeine Kinder und wirkte Großes. Aehnlich ſtand Peſtalozzi in den gehobenſten Augenblicken ſeiner Lehrthätigkeit unter ſeinen armen Kindern, z. B. in Stanz.

Wo überhaupt etwas Großes, wahrhaft Großes in der Schule geſchehen, da iſt nur dann ein bleibender Segen geweſen, wenn die Arbeit gegründet war in der Liebe deſſen, der ſelbſt ein Kind wurde, damit wir alle wieder rechte Kinder Gottes würden. Zahn's Schul-Chronik.

Bemerkungen über das laute und articulirte Sprechen in der Schule.

Eine Schulklaſſe macht ſofort einen guten Eindruck, wenn alle Schüler anſtändig, gerade und ſtraff ſitzen, ferner gleichmäßig auf den Bänken vertheilt ſind

und alle Augen fest auf den Lehrer gerichtet werden. Eine solche Klasse bietet das wohlthuende Bild der Ordnung und Aufmerksamkeit. Erhöht wird dieser angenehme Eindruck, wenn nicht bloß die äußere Haltung ein Zeugniß von geregelter Zucht ablegt, sondern wenn auch durch die ganze Art und Weise des Sprechens der Schüler zu erkennen ist, daß sich die Zucht noch weiter erstreckt.

Der Werth, den ein lautes, deutliches, scharf artikulirtes Sprechen hat, ist schon oft hervorgehoben worden. Das leise, schlaffe, nachlässige Sprechen ist nicht allein ein Zeichen, sondern auch eine Folge geistiger Schlaffheit. Deutliches, reines und correktes Sprechen ist dagegen ein Erzeugniß der Energie. Andrerseits wird stetes Halten auf scharfes Sprechen die Energie pflegen und vermehren helfen.

Lautes und deutliches Sprechen macht den Klassenunterricht erst möglich. Denn die Schüler sollen nicht bloß vom Lehrer lernen und darum seine Worte hören, sie sollen ebenso Einer von dem Andern lernen, und das ist nur dann möglich, wenn sie sich verstehen können. Seminardirektor Goltzsch erzählt, wie ihm das Mißliche des leisen Sprechens in einer Schule recht frappant entgegen getreten sei. Die bekannte Mahnung: „Sprich laut, sprich deutlich!“ habe sich der Lehrer erspart, vielleicht weil er aus Erfahrung wußte, daß dieselbe wie auch in vielen andern Schulen wirkungslos sei. Statt dessen sei er aber ganz geduldig von einer Ecke seines Schulzimmers in die andere gewandert, um nahe bei dem antwortenden Schüler das Gesprochene zu verstehen. Natürlich konnten die Schüler nicht an den Wanderungen des Lehrers theilnehmen, um auch das Gesagte zu verstehen; für sie war die Antwort aber auch vollständig verloren.

Welch eine Menge von falschen, sinnentstellenden Ausdrücken schleichen sich durch das leise und undeutliche Sprechen in Liederversen und andern Memorirstoffen ein! Sie werden von dem Lehrer nicht gehört und darum natürlich auch nicht verbessert.

Die Gewöhnung an ein scharf artikulirtes Sprechen leistet der Rechtschreibung einen wichtigen Dienst. Bei der größten Zahl der Wörter stimmt der Lautgehalt mit der Schreibweise überein. Durch deutliches, artikulirtes Sprechen tritt der Lautgehalt des Wortes bestimmt hervor.

Wie läßt sich ein lautreines, deutliches Sprechen in der Schule erreichen?

Nicht selten habe ich die Behauptung hören müssen, mit Kindern aus dem Arbeiterstande, die außer der Schule nur plattdeutsch sprächen, oder mit Landkindern, die sprachlich unentwickelt zur Schule kämen, sei ein gutes, artikulirtes Sprechen nicht zu erzielen.

Erfolglos sind alle Bemühungen, wenn die Arbeit nicht gleich von vorn herein bestimmt in Angriff genommen und mit Ausdauer fortgesetzt wird. Die Hauptarbeit muß auf der Unterstufe bei der Einübung der ersten Laute geschehen, hier ist sie auch am leichtesten zu lösen. Gleich der erste Laut wird klar, rein und laut vorgesprochen, von den bessern Schülern zuerst nachgesprochen, von den übrigen bald im Chor bald einzeln geübt, bis er laut und gut gesprochen wird. Ebenso werden die folgenden Laute behandelt. Ich habe stets die Erfahrung gemacht, daß gerade die Kleinern leicht zum lauten und scharfen Sprechen zu bringen sind. Der Lehrer darf sich nur nicht in der Wahl der Mittel vergreifen. Zwang, Strafen und Härte machen die Kinder schüchtern und muthlos. Es darf auch

hier das Döderlein'sche Wort nicht vergessen werden, daß die Meisterschaft eines tüchtigen Lehrers sich in dem freudigen Lernen der Kinder zeige. Die Kinder werden das laute und scharfe Sprechen mit Freudigkeit ausführen, wenn der Lehrer die Freiwilligkeit anzuregen weiß. Mit der Aufforderung: Wer will es laut vorsprechen? wer kann es noch lauter? — läßt sich schon viel erreichen. Die Schüler müssen merken, daß sie mit ihrem Eifer ihrem Lehrer Freude machen, und dann bleibt nicht leicht eins zurück. Bei dem Lautgesprochenen wird jede Trübung und Unreinheit leicht erkannt und kann darum sofort corrigirt werden.

Ebenso muß von vornherein das Sprechen der Memorirstücke und das Sprechen beim Erzählen in bestimmte Zucht genommen werden. Der Aufwand an Kraft und Zeit der auf gute Betonung und Aussprache verwendet wird, macht sich reichlich belohnt.

Ein Hauptfeind des guten Sprechens ist das schnelle, hastige Sprechen. Ein wirksames Gegenmittel ist, den schnell gesprochenen Liedervers ꝛc. wortweise und, wenn das noch nicht zum gewünschten Ziele führt, silbenweise sprechen zu lassen. Dabei muß auf scharfe Artikulation der Endconsonanten gehalten werden.

Das langsame, sorgfältige Sprechen ist auch nach einer andern Seite hin noch förderlich. Der schnell und hastig sprechende Schüler ist genöthigt, seinen Satz zwei-, dreimal zu beginnen, ehe er ihn zu Ende bringt. Durch ruhiges, langsames Sprechen läßt sich allmälig auch ein glattes und fließendes Sprechen erzielen. So wird das Eine durch das Andere erleichtert und gefördert.

Wiederholungsaufgaben für den Rechenunterricht.

In einer früheren Nr. dieses Blattes (Mitte Febr.) hatte College B. nochmals auf die Wichtigkeit der Wiederholungsaufgaben für's Rechnen hingewiesen und 50 solcher leichten Aufgaben mitgetheilt. Ueber dieses Kapitel ist vom Schreiber dieses schon früher eine kleine Arbeit eingesandt worden, deshalb möchte ich nicht dasselbe Thema nochmals wiederholen. Indessen könnte es manchem Kollegen angenehm sein, wenn ich ein altes Hausmittelchen, das ich seit einigen Jahren fleißig anwende, und das Manchem unbekannt oder in Vergessenheit gekommen ist, wieder in empfehlende Erinnerung bringe; ich meine damit die Art und Weise, wie ich diese Aufgaben zur Prüfung der Schüler benutze.

Ich hatte bisher die betreffenden Aufgaben den Schülern dictirt und streng darauf geachtet, daß kein Kind vom andern abschrieb. Indessen ist in einer Klasse mit 80 Kindern kein Lehrer im Stande, das „Absehen" gänzlich zu verhindern, auch nicht einmal bei 40 Kindern. Die Kinder haben ja darin eine solche Fertigkeit, daß sie nicht einmal den Kopf zu wenden brauchen, um zu sehen, wie der Nachbar oder Vordermann seine Aufgabe angefaßt hat, und das Letzte ist ja gerade das, was sie zu wissen brauchen. Hat z. B. der fähigere Nebenmann angefangen: „Von 100 ℔ Brutto werden 8 ℔ Tara berechnet", so fängt der denkfaule ebenso an und kommt auf dieser einmal eingeschlagenen Bahn glücklich zum Ziele. Hätte aber sein Kamerad so begonnen: „Ist die Tara 8 ℔, so ist das Bruttogewicht 100 ℔," so wäre er bei dieser Weichenstellung in ein ganz anderes Geleise eingelaufen, weil ihn eben wenig kümmert, was zur

Berechnung gegeben, noch wonach gefragt worden. So kommt also auch der Lehrer nicht zur vollen Gewißheit über die Sicherheit seiner Schüler und kann sich über einzelne lange Zeit täuschen.

Jetzt habe ich ein bequemeres und genaueres Verfahren. Eine jede Aufgabe (es sind deren über 100) ist auf ein Stückchen Pappdeckel geschrieben und mit einer Nr. versehen. Die Antwort steht dann unter gleicher Nr. in einem besonderen Heft. Diese Kärtchen werden gemischt und vertheilt, so daß ein Schüler 2—3 davon erhält. Nun hat also jedes Kind eine andre Aufgabe, und das Abschreiben ist dadurch unmöglich geworden. Die Kinder, welche ihre Aufgabe bereits fertig haben, rechnen dann aus ihrem Rechenbuche weiter, bis ich die Antworten von Allen verlange. Wer ein unrichtiges Resultat bringt, kann dann zu Hause die Aufgabe noch einmal rechnen. Eine solche Probe kann man mindestens jeden Monat anstellen.

Meine Aufgaben sind in 3 Gruppen eingetheilt. Die erste (etwa 60 Aufgaben) wiederholt die 4 Species in benannten Zahlen, hauptsächlich in angewandten Aufgaben und zwar mit möglichster Abwechselung der Angaben und sachlichen Beziehungen. Hierbei sind den Kindern am schwierigsten die Aufgaben aus der Zeitrechnung; auch wird's ihnen schwer, Theilen und Enthaltensein sofort klar zu unterscheiden. Eine Rechnung ganz vollständig aufzusetzen, macht auch immer wieder einigen Schülern Kopfzerbrechen. Die 2. Gruppe enthält Aufgaben aus der Bruchrechnung, sowohl mit gewöhnlichen als mit Decimalbrüchen. Die 3. Gruppe hat Aufgaben aus der Regeldetri, Zinsrechnung ꝛc. und wird nur für die I. Abtheilung gebraucht. Daß ich über 100 Aufgaben zusammenstellte, war gerade nicht nöthig, denn die wichtigeren Operationen die man damit befestigen will, lassen sich in einer viel geringeren Zahl Aufgaben anbringen; aber man thut gut, für Abwechselung zu sorgen, wie schon vorhin bemerkt, sonst werden bei häufigem Gebrauch die Aufgaben den Kindern zu bekannt.

Für die I. Abtheilung habe ich auch noch Wiederholungsaufgaben aus der Geometrie. Die Mühe des Aufschreibens übernahmen meine größeren Schüler, so daß ich also nur die Auswahl der Aufgaben zu besorgen hatte. Letztere hier aufzuführen, würde zu viel Raum in Anspruch nehmen, sonst würde ich sie zur größeren Bequemlichkeit für diejenigen, welche einmal diesen Gebrauch derselben versuchen wollen, mitgetheilt haben. Mehrere meiner Freunde wenden die Wiederholungsaufgaben so an und finden Aufgaben wie Art der Anwendung ganz probat. „War's nicht ein Fund, vielleicht war's doch ein Fündchen." O. Sch.

Die alten Deutschen.*)

I. Das Land.

Vor 2000 Jahren sah es in unserm Vaterlande ganz anders aus als jetzt. Damals waren in Deutschland noch keine Städte mit schönen Häusern und Kirchen; es gab noch keine Landstraßen, auf denen Wagen und Karren bequem fahren können; es gab auch noch nicht so viele und große Getreidefelder und so

*) Aus dem jetzt im Druck befindlichen Realleſebuch für 10—12jähr. Schüler (Verlag des Barmer Lehrer-Vereins.)

ſchöne Gärten wie heutzutage. Der größte Theil des Landes war noch mit Wald bedeckt, und in manchen Gegenden, namentlich im Flachlande, fanden ſich ausgedehnte Sümpfe. In den Wäldern hielten ſich viel große und wilde Thire auf: Auerochſen, Elennthiere, Bären und Wölfe.

II. Die Leute.

Unſere Vorfahren wurden nicht Deutſche, ſondern Germanen genannt. Sie waren meiſt von hoher, kräftiger Geſtalt, hatten blaue Augen und gelbes Haar, welches Männer und Frauen lang herabhängen ließen.

a. Kleidung. Die alten Deutſchen waren nicht ſo ſchön gekleidet wie wir. Sie trugen nichts als einen Mantel von Leinen oder wollenem Zeuge, welcher am Halſe durch eine Spange, oder auch nur durch einen Dorn, zuſammengehalten wurde. Manche hüllten ſich in eine Thierhaut. Die Tracht der Weiber war dieſelbe wie die der Männer. Die Kinder liefen im Sommer nicht ſelten nackt umher.

b. Wohnung. Die Häuſer lagen meiſt vereinzelt, ſelten nahe beiſammen. Hier ſtand etwa eine Hütte am Abhange eines Hügels bei einer Quelle, drunten im Thal am Bache eine zweite, drüben im Walde eine dritte und ſo fort. Die Leute liebten es damals ſo, und ihre Lebensart machte es nothwendig, denn jede Familie mußte für ſich und für ihre Hausthiere bei der Wohnung ein Stück Feld und einen größern Weideplatz oder eine Wieſe haben. In einigen Gegenden unſeres Vaterlandes wohnten die Leute in Dörfern beiſammen; doch waren die Häuſer nicht an einander gebaut; ſondern jedes derſelben war mit einem freien Raum umgeben.

Die Häuſer waren alle aus unbehauenen Baumſtämmen und Lehm kunſtlos gebaut und mit Stroh oder Schilf gedeckt. Sie waren einſtöckig. Glasfenſter kannte man nicht. Schornſteine hatte man auch nicht. Einige Oeffnungen in der Wand dienten dazu, um Luft und Licht herein und den Rauch hinaus zu laſſen. Gewöhnlich beſtand jede Hütte nur aus einer einzigen Stube, die aber nicht einmal getheilt war. Mitunter hatte die Wohnung noch ein beſonderes Gemach mit einem Webſtuhl.

Um die Wohnung her war ein Stück Wald ausgerodet und in ein Feld umgewandelt, welches im Frühjahr mit Gerſte oder Hafer beſäet wurde. Es iſt wahrſcheinlich, daß die Leute auch einiges Gemüſe pflanzten, aber die meiſten unſerer Gemüſearten waren ihnen noch fremd. Jedenfalls gehörte aber zum Hofe eine Grasfläche, auf welcher Rinder und kleine, kräftige Pferde weideten.

c. Hausgeräthe. An Geräthen beſaßen unſere Vorfahren nicht viel, und was ſie hatten, war ſehr roh gearbeitet. Sie hatten z. B. noch keine Betten, keine Oefen, keine Spiegel; Geſchirr aus Glas und Porzellan kannten ſie auch nicht. Als Lager diente ihnen etwas trocknes Laub oder ein Bärenfell. In der Mitte der Hütte war ein Herd aus Steinen erbaut, auf welchem ein Holzfeuer brannte. Darüber wurde der Kochtopf aufgehängt. Der Wand entlang war eine rauhe hölzerne Bank angebracht; der Tiſch war ebenſo kunſtlos gearbeitet. An den Wänden hingen Bogen und Pfeile, ein ſteinerner Streithammer mit hölzernem Stiel, Schwert, Speer (oder nach ihrer Benennung Framen) und Schild, auch wohl ein Fiſchernetz — lauter Geräthe für den Mann. Auf einem Brett (oder Sims) ſtand das wenige hölzerne und irdene Geſchirr, welches beim Kochen und beim Eſſen gebraucht wurde. Im Hofe fand ſich wohl noch ein kleiner zweirädriger Karren und ein einfacher Pflug.

d. Nahrung. Speise und Trank der alten Deutschen waren sehr einfach. Viele von den Nahrungsmitteln, welche wir jetzt haben, kannten sie gar nicht. In den ältesten Zeiten wurde nicht einmal Roggen und Weizen angebaut; darum hatten sie weder Schwarzbrod noch Weißbrod. Aus Haferkörnern, welche zwischen Steinen zerrieben waren, kochten sie Haferbrei (Habermus). Außerdem hatten sie Fleisch, Milch und Eier. Kühe, Schafe und Schweine wurden geschlachtet, auch viele Pferde. Die Thiere des Waldes und Feldes: Auerochsen, wilde Schweine, Rehe und Hasen lieferten manchen schönen Braten; wo Flüsse, Bäche und Seen waren, da gab's auch Fische. In armen Gebirgsgegenden mußten sich die Leute oft mit sehr schlechter Kost begnügen, mit rohen Eicheln und Wurzeln.

e. Beschäftigung. Nur wer Haus und Hof (als freies Eigenthum) besaß, war ein freier Mann. Die Leibeigenen (Sklaven oder Knechte) hatten kein Besitzthum; sie durften keine Waffen tragen, konnten verkauft oder verschenkt werden, hatten's aber sonst nicht gerade schlecht. Außer den Freien und Leibeigenen gab es auch Hörige. Leute, welche ein großes Gut hatten, theilten nämlich kleine Stücke Land an brave Knechte aus. Diese mußten ihnen dafür Dienste leisten, oder sie hatten, wie ein Pachter, den Herrn einen Theil ihrer Ernte oder Hühner, Gänse und Eier abzuliefern.

Der freie Mann arbeitete nicht, weder im Hause noch im Felde, auch hütete er die Heerde nicht. Wie brachte er denn seine Tage zu? Am Morgen warf er den Mantel oder die Thierhaut über die Schulter, nahm Speer, Bogen und Pfeile von der Wand und ging in den Wald. Hier kämpfte er mit dem Auerochsen, dem Elennthier, dem Bären und dem Wolfe; das war seine Lust. Oder er ging zu der Stätte, wo die Gutsbesitzer des Gaues sich versammelten, um mit einander über Krieg oder Frieden zu berathen, Streitigkeiten zu schlichten oder über Uebelthäter ein Urtheil zu sprechen. Waren diese Geschäfte beendet, so setzte man sich zum Trinken nieder. Unsere Vorfahren verstanden schon die Kunst, aus Gerste ein berauschendes Bier zu bereiten. Es galt für eine Ehre, recht viel zu trinken. Manche zechten Tag und Nacht hinter einander fort. In der Trunkenheit kam's oft zum Streit, und nicht selten gab's blutige Köpfe oder gar Todte.

Während des Trinkens vergnügte man sich mit Spielen. Man spielte entweder mit Würfeln oder mit weißgeschabten, länglich viereckigen Holztäfelchen, die auf einer Seite mit Zeichen bemalt, auf der andern weiß waren. Eine Anzahl solcher Stäbchen wurde in beide Hände genommen, geschüttelt und in die Höhe geworfen. Waren sie zur Erde gefallen, so sah man nach, wie viele mit der bemalten Seite nach oben lagen und wie viele mit der unbemalten, und wer dann die meisten mit der bemalten Seite nach oben hatte, der hatte gewonnen. Auf jeden Wurf setzte man ein Stück Vieh: ein Schwein, ein Pferd, eine Kuh, endlich sogar die Waffen, und wenn Einer das Alles verloren hatte, so setzte er wohl gar seine eigene Freiheit auf's Spiel. Verlor er auch diese, so trat er in freiwillige Sklaverei; war er auch stärker als sein Mitspieler, so ließ er sich doch von ihm binden und verkaufen. Wenn auch dem Deutschen die Freiheit über alles galt, so wollte er doch die Treue nicht brechen.

Während die freien Männer ihren Lieblingsneigungen, der Jagd, dem Trunk und dem Spiel nachgingen, mußten die Frauen, Töchter und Knechte die Arbeiten besorgen. Die Weiber und Mädchen spannen, webten, nähten und kochten. Die Knechte arbeiteten im Felde, besorgten das Vieh, schnitzten Bogen und Pfeile,

drehten Seile, strickten Netze ꝛc. Besondere Handwerker gab es nämlich damals noch nicht; alles was die Familie an Nahrungsmitteln, Kleidungsstücken, Haus-, Acker-, Jagdgeräthen u. dgl. bedurfte, das mußte von den Hausgenossen selbst hergestellt werden.

f. Religion. Die alten Deutschen waren Heiden. Ihr oberster Gott war Allfadur; Thor war der Gott des Donners; außer diesen hatten sie noch viele andere Götter und Göttinnen. Sie verehrten dieselben an Seen, auf Bergen oder in Eichenhainen, deren uralte Bäume nicht gefällt werden durften. Priester brachten den Göttern auf Steinaltären Opfer dar: Früchte und Thiere. Dem Gotte Wodan wurden sogar gefangene Feinde geopfert.

Ihre Todten begruben die Germanen neben heiligen Hainen und Opferaltären, entweder einzeln in besondern Gräbern oder viele zusammen in einem großen gemeinsamen Grabe, über dem ein hoher Hügel aufgeworfen wurde. Sehr häufig verbrannte man auch die Todten auf einem Scheiterhaufen und vergrub die Asche in einer Urne.

Nach dem Glauben der Germanen kamen die Guten und die Tapfern in die Himmelsburg Walhalla, wo sie an Kampf, Jagd und Spiel, Speise und Trank sich ergötzten; die Bösen und die Feigen dagegen kamen in das dunkle Reich der Hela.

g. Vaterlandsliebe. Unsere Vorfahren liebten die Freiheit und ihr Vaterland über Alles. Um die Zeit, als der Kaiser Augustus regierte, wollten die Römer, welche schon so viele Länder und Völker unterworfen hatten, auch das ganze Deutschland erobern und mit ihrem Reiche vereinigen. Sie schickten ihre besten Kriegsheere in unser Land. Ihre Soldaten trugen eiserne Panzer, Helme und Schilde; sie waren mit Bogen und Pfeilen, Lanzen und Schwertern wohl bewaffnet. Damals lebte in Deutschland ein tapferer und kluger Fürst, Namens Hermann. Er war in seinen Jünglingsjahren in Rom gewesen und hatte die römische Kriegskunst kennen gelernt. Als er nun wieder in sein Vaterland zurückgekehrt war und sah, daß seine Landsleute in Gefahr standen, einem fremden Volke dienstbar zu werden, da ergrimmte er in seinem Herzen, und er beredete die Fürsten und Männer, sich zusammen zu schaaren und mit ihm gegen die Römer zu streiten. Eine große Zahl tapferer Männer sammelte sich zu ihm, und in einem großen Walde, bei brausendem Winde und strömendem Regen, fielen die halbnackten Deutschen über die römischen Kriegsleute her. Nach 3 Tagen furchtbaren Kampfes waren die Römer gänzlich geschlagen. Als ihr Anführer sah, daß keine Rettung mehr möglich war, stürzte er sich in's Schwert. Die meisten der römischen Krieger waren gefallen; von den noch lebenden entkamen nur wenige, sie wurden fast alle gefangen genommen. Die Gefangenen wurden theils den Göttern geopfert, die andern mußten als leibeigene Knechte dienen. Das war die Schlacht im Teutoburger Walde im Jahre 9 nach Christi Geburt. Im Jahr 1875 ist das nahe bei der Stadt Detmold, auf waldiger Bergeshöhe erbaute große und schöne Hermanns-Denkmal eingeweiht worden.

—nn— Osnabrück, den 23. März.

(Lehrer Dankmeyer †.)

Am 23. v. Mts. starb in Hameln an der Lungenschwindsucht der Lehrer an der hiesigen Bürgerschule Heinrich Dankmeyer. Derselbe ist am 12. März

1844 in Barkhauſen, Amts Wittlage, geboren. Seine Schulbildung ſowie auch einen Theil ſeiner Präparandenbildung erhielt er in ſeinem Geburtsorte. Strebſam ſchon von Jugend auf, lag er, ſobald er für das Seminar ſich vorbereitete, mit gewiſſenhaftem Eifer dem Studium ob. Leider wurde er bald in etwa aus dieſer ernſten Arbeit herausgeriſſen, indem ihm ſchon als Präparand vom Königl. Conſiſtorio eine Schulſtelle übertragen wurde, welche er in einer Weiſe verwaltete, die ſchon damals den tüchtigen Lehrer erkennen ließ. Die Veranlaſſung zu dieſer frühen Anſtellung war der große Lehrermangel, er war dagegen, konnte es auch ſpäter noch bitter beklagen, daß er ſo lückenhaft vorgebildet ins Seminar eingetreten ſei. Er hat das hieſige Seminar beſucht in den Jahren 1862 bis 1865. Nach „wohlbeſtandenem" Abgangsexamen wurde ihm vom Königl. Conſiſtorio die Verwaltung der Unterklaſſe der 2klaſſigen Volksſchule in Belm übertragen. Hier arbeitete er nur ein halbes Jahr. Oſtern 1866 ſiedelte er nach Osnabrück über und wurde an der hieſigen Kirchſpielſchule zu St. Katharinen angeſtellt, trat jedoch bald an die Bürgerſchule über. „Bei guten natürlichen Anlagen und nachhaltigem Fleiße war es dem Verſtorbenen gelungen, ſich zu einem tüchtigen Lehrer auszubilden, und als ſolcher hat er mit ſeltener Berufstreue und großer Liebe zu den Kindern länger als zehn Jahre ſegensreich in unſerer Stadt gewirkt." Als Lehrer beſaß er die ſchätzenswerthe Gabe der Kindlichkeit und Anſchaulichkeit in hohem Grade, und daher kam es auch wohl beſonders, daß ſein Unterricht ſtets die Kinder ſo feſſelte. Was aber ſeine Leiſtungen noch erhöhte, das war die große Klarheit, Beſtimmtheit und Sicherheit, womit er jeden Lehrſtoff behandelte, und die große Genauigkeit und feſte Conſequenz, die man aber nicht in der Schule allein an ihm wahrnahm, ſondern die er auch außerhalb derſelben bis ins Kleinſte hinein ſtets zeigte. Ueberhaupt war das ein beſonderer Zug ſeines Weſens, der ihn neben ſeiner Beſcheidenheit und Demuth ſo ſchön zierte, daß er allzeit an ſich einen ſtrengen Maßſtab legte, während er in ſeinem Urtheile über Andere beſonders mild und ſchonend war. Wahre Gottesfurcht, wie er ſie aus dem Elternhauſe mitgebracht, zierte ihn ſein ganzes Leben; kirchlich-liberales Denken und Treiben war ihm durchaus zuwider, wie er auch mit der ganzen Feſtigkeit ſeines Charakters alles Gemeine, Unwahre, Rohe und Unedle haßte. Allem Scheinweſen war er bitter feind; was er war, das war er ganz. „Bei ſolchen Eigenſchaften konnte es nicht fehlen, daß er ſich die Liebe der Kinder und Erwachſenen im reichſten Maße erwarb. Als Krankheit ihn zwang, ſeine Lehrthätigkeit einzuſtellen und ſich zur beſſeren Pflege zu Verwandten nach Hameln zu begeben, folgte ihm die innigſte Theilnahme, und mit tiefer Trauer vernahmen alle, die ihn kannten, die Nachricht von ſeinem längſt gefürchteten und dennoch nicht ſo früh erwarteten Tode. Sein Andenken wird bei ſeinen Schülern und Freunden ſtets ein geſegnetes ſein." Wenn ſo ein hieſiges Localblatt den ehrenden Nachruf auf den Verſtorbenen ſchließt, ſo fühlen wir uns gedrungen, aus ſicherer Quelle hinzuzufügen, daß auch die Angehörigen gerade ſeinen Heimgang tief betrauern. Bei der Biederkeit und Herzlichkeit ſeines Charakters und Weſens und bei der reichen Fülle ſeines tiefen Gemüths war er in dem ganzen Kreiſe ſeiner Anverwandten in jeder Familie ein gern geſehener Gaſt, deſſen Scheiden ſtets allgemein bedauert wurde, und ſo hat denn auch ſein Abſcheiden bei allen eine Lücke hervorgerufen, die ſchwer bald wird wieder ausgefüllt werden.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Mai 1877.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Die Behandlung des poetischen Lesestoffes in der Volksschule als Mittel der sittlichen, patriotischen und ästhetischen Erziehung.

Von Hauptlehrer Siebel in Barmen.

Voraus einige Bemerkungen zur Abgrenzung des Themas.

Es soll bloß von der Oberstufe der Volksschule die Rede sein, da es offenbar zu weit führen würde, auch die Mittel- und Unterstufe in den Rahmen dieser Arbeit zu ziehen.

Sodann betrachte ich das Kirchenlied und das Volkslied als ausgeschlossen; weil das Kirchenlied (nebst Psalmen, Sprüchen und Gebeten) beim Religions-Unterrichte, das Volkslied in der Gesangstunde seine Berücksichtigung findet. Wir werden uns demnach ausschließlich mit dem poetischen Lesestoffe des sogenannten deutschen Lesebuches zu beschäftigen haben.

Noch nach einer dritten Seite muß das Thema genauer besehen werden. Dasselbe läßt nämlich zweifelhaft, ob eine zweckmäßige Auswahl des Lesestoffes vorausgesetzt werden darf. Da es sich aber an dieser Stelle um die Einwirkung des poetischen Lesestoffes auf das Gemüth des Kindes handelt, und hierbei die Auswahl des Stoffes eine große Bedeutung hat, so wird vorab über eine richtige Auswahl etwas Näheres gesagt werden müssen. Die nachstehende Abhandlung gliedert sich demnach in zwei Theile:

Der 1. Theil handelt von der Auswahl des Stoffes, näher bezeichnet, des poetischen Stoffes, der 2. Theil von der Behandlung desselben.

I.

Die Auswahl des poetischen Lesestoffes.

Das Lesebuch der Oberklasse der Volksschule soll die freie National-Literatur vertreten und zwar

a) der Sprache wegen — zum Zweck einer tüchtigen Sprachbildung — und sodann,

b) wie das Thema fordert, als Mittel der sittlichen, patriotischen und ästhetischen Erziehung.

Daß das Lesebuch zu den beiden genannten Zwecken seinen Inhalt aus der National-Literatur zu nehmen hat, ist von der Pädagogik im Großen und Ganzen anerkannt (Diesterweg, Kellner, Richter, Alleker u. A.); doch ist die Frage noch nicht so weit entschieden, wie es wohl zu wünschen wäre, wie z. B. Kriebitzsch

(Inter folia fructus — In Sachen der Lesebücher — S. 264 u. f.) wichtige Grundsätze der Auswahl in der Schwebe läßt.

Wie die Sachen stehen, wird ein kurzer Blick auf die Lesebuch-Literatur zeigen. Die ältern Lesebücher, die aus der Zeit der Philanthropie, sollten einerseits Sprachbücher sein und sodann sogenannte „gemeinnützige Kenntnisse" vermitteln. Dieser Begriff wurde später dahin präcisirt, daß das Lesebuch zugleich als Lehrbuch für den Unterricht in den Realien gelten sollte. Bei dieser Auffassung von der Aufgabe des Lesebuchs kamen beide Theile zu kurz: einmal der Realunterricht, denn derselbe bedarf eines selbstständigen, genau nach seinen Zwecken bearbeiteten Lehr- und Lesebuches (Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans); dann aber auch der deutsche Unterricht, denn das Lesebuch war nicht im Stande, Vertreter der National-Literatur zu sein. Obgleich nun, wie oben erwähnt, die wichtigsten Stimmen der Volksschule das Lesebuch in dem richtigen, oben näher bezeichneten Sinne fordern, so bleibt nichtsdestoweniger noch ein Punkt vorhanden, der nicht vollständig ins Klare gestellt ist. Man verlangte nämlich mit Recht, daß das deutsche Lesebuch Vertreter der National-Literatur sein solle; doch blieb man in der Sorge für den Real-Unterricht auf halbem Wege stehen, indem man vielfach glaubte, für diesen genüge als Lehrbuch ein skizzenartiger Leitfaden. Dieser letztere Fehler — ich bitte dringend, dies zu beachten — wirkte aber übel auf das sprachliche Lesebuch zurück. Weil man nämlich fühlte, daß der dürre Leitfaden einer beträchtlichen Ergänzung bedürfte, so wurde man verleitet, das belletristische Lesebuch immer wieder mit einer großen Zahl solcher (realistischen) Lesestücke zu beschweren, die zu seinem Begriffe — d. i. nach Zweck und Mitteln — nicht paßten. Kurzum, für die Lesebücher hatte man zwar den rechten Begriff, aber die Bücher selbst standen mit diesem richtigen Begriff in den genannten Punkten in Widerspruch. Auch unter den neuern Lesebüchern, selbst unter den amtlich empfohlenen, kenne ich keins, welches diesem Mißgeschick nicht mehr oder weniger unterlegen ist, und so lange man sich nicht entschließt, dem Real-Unterricht ein selbstständiges und genau nach seinen Zwecken bearbeitetes Lehr- und Lesebuch zu geben, so lange wird von dieser Seite ein Schatten auf die Auswahl des Lesestoffes unserer Lesebücher fallen.*)

Vor der näheren Untersuchung, welcher Stoff in das Lesebuch aufzunehmen ist, damit die genannten Zwecke, nämlich tüchtige Sprachbildung und gesunde Gemüthsbildung, erreicht werden, sei Folgendes bemerkt:

Wenn das Gemüth des Kindes in den drei Richtungen — sittlich, patriotisch und ästhetisch — gebildet werden soll, so stellt diese Aufgabe an den Lehrer eine doppelte Forderung. Er hat erstens die Kenntniß der nationalen, ethischen und ästhetischen Güter (Objekte) zu vermitteln und zweitens das Interesse, die Theilnahme für diese Stoffe bei den Schülern zu wecken und zu pflegen, damit „die Straße vom Kopf zum Herzen gut und schnell fahrbar werde." (Willmann, Pädagogische Vorträge S. 80.) Wie steht zu diesen Forderungen das belletristische Lesebuch? Was den ersten Punkt, Kenntniß der betreffenden Schätze zu vermitteln, anlangt, so geschieht dies weder zunächst noch vorwiegend

*) Man wolle hieraus nicht schließen, daß das sprachliche Lesebuch den Real-Unterricht überhaupt nicht unterstützen solle. Hier wird nur dagegen protestirt, die Gebrechen der Leitfäden nicht dadurch heilen zu wollen, daß man das sprachliche Lesebuch verschlechtere; denn das heißt nichts anderes, als zu dem einen Fehler noch einen zweiten hinzufügen. — Näheres siehe unten im Text. —

durch das belletristische Lesebuch, denn wenn die Kenntniß erst hier eintreten sollte, so käme sie zu spät und zu ungenügend. Sie muß vielmehr (was das Nationale und Ethische angeht, sogar der Hauptsache nach) an einer andern Stelle, nämlich im Real- und Religionsunterricht gewonnen werden. Nur beim Aesthetischen, soweit es sprachlicher Natur ist, hat auch bei der ersten Forderung das belletristische Lesebuch den Hauptdienst zu leisten. Anders verhält es sich mit der zweiten Forderung, die Theilnahme für die Objekte zu wecken, das Gemüth für sie zu stimmen. Hier steht, wenigstens beim Nationalen und Aesthetischen, das belletristische Lesebuch in erster Linie, und auch beim Ethischen gewährt es dem Religionsunterrichte wesentliche Unterstützung.

So zeigt sich hier ein merkenswerthes Verhältniß der beiden Lehrmittel, des belletristischen und realistischen Lesebuches, wie sich beide voraussetzen und wieder ergänzen. Ich kann nicht umhin, hierüber noch ein Wort Dörpfelds (Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes S. 50) anzuführen: „Stände es mit dem belletristischen Lesebuche so, wie man gewöhnlich meint, und wie der Beiname andeutet, daß es nur eine Seite der Sprache, nämlich ihre künstlerische Form, repräsentirte: so würde ich es (in der Volksschule) sogar hinter jene Wissens-Lesebücher zurückstellen — aus vielen Gründen, die hier nicht alle aufgezählt werden können. Glücklicherweise vertritt das sogenannte belletristische Lesebuch noch etwas anderes, als eine besondere Form der Sprache, — nämlich eine besondere Form des Sachunterrichts. Ich meine das so. Den Stoff können die belletristischen Productionen nur entnehmen aus der Natur, aus dem äußern und innern Menschenleben und aus dem religiösen Gebiete, — kurz, aus den drei Wissensfächern. Er wird aber nicht so dargestellt, wie er dem objektiv betrachtenden Verstande erscheint und wie das Real-Lesebuch ihn bietet, sondern wie er im Gemüthe sich gespiegelt hat und in dieser subjektiven (ästhetischen oder ethischen) Betrachtung verarbeitet worden ist. Aus dieser Quelle, aus dem Gemüthe, stammt auch seine künstlerische Form, und wenn dieselbe nicht daher stammt, so ist sie dem Stoffe nicht angewachsen, sondern ein Machwerk. Das schön-sprachliche Lesebuch, das von Rechts wegen einen bessern Namen haben sollte, repräsentirt somit (als Seitenstück zum Real-Lesebuche) zugleich eine besondere Aufgabe des Real-Unterrichts, nämlich die, den realistischen Stoff auch für die Gemüthsbildung zu verwerthen — d. h. unmittelbarer und kräftiger, als das Real-Lesebuch das vermag. (Aehnlich verhalten sich die Kirchenlieder, Sprüche, Betrachtungen und Gebete zum biblischen Geschichtsbuche.) Nur in diesem Sinne — nur weil das belletristische Lesebuch eine besondere Seite des Sachunterrichts vertritt — nur darum steht es auch für Sprachbildung neben dem Real-Lesebuche ebenbürtig da. . . Wer den Gedanken — daß das belletristische Lesebuch seine Hauptaufgabe darin hat, die Gemüthsbildung pflegen zu helfen — noch ein wenig weiter verfolgen will, wird auch wohl zu der Consequenz kommen, daß dasselbe etwas anders behandelt sein will, als da geschieht, wo man es vornehmlich als Sprachlehrmittel betrachtet. Anderseits will aber auch nicht übersehen sein, daß das belletristische Lesebuch (mit seiner subjektiven Betrachtungsweise) den vollen Einfluß auf die Gemüthsbildung doch nur dann erreichen kann, wenn die Schulung in der objektiven Betrachtung, die das Real-Lesebuch vertritt, mit vollem Ernste vorauf und nebenher betrieben wird."

Ich habe diese Stelle unverkürzt angeführt, weil damit nicht allein die

Berechtigung, sondern auch die Nothwendigkeit der Poesie in der Volksschule nachgewiesen ist, sowohl für die technische Sprachbildung, als auch ganz besonders für die Seite der Erziehung, die unser Thema im Auge hat.

Nach dieser Vorbemerkung werde ich mich hinsichtlich der Auswahl selbst darauf beschränken, die Gesichtspunkte festzustellen, nach denen sich die Auswahl zu richten hätte. Das Thema giebt sie an die Hand: es ist zu berücksichtigen die nationale, sodann die ästhetische und endlich die ethische Seite der Erziehung. Die nationale Erziehung fordert, daß an dieser Stelle vaterländisches Land und vaterländische Leute betrachtet werden (selbstverständlich dargestellt im Gewande der Schönbeschreibung). Es sind demnach aufzunehmen Schilderungen aus der heimathlichen und vaterländischen Geographie und Naturkunde — ich denke an solche wie „Deutschland von Luden", „die Eiche von Ehrhardt" u. a. — Neben Sagen und Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte haben besonders ethnographische Darstellungen des deutschen Volksthums, Schilderungen seiner Sitten und seiner Lebensweise aufzutreten. Würde auf diese Weise mehr das äußere Leben des Volkes dargestellt, so dürften andrerseits Zeichnungen des innern Lebens nicht fehlen. Besonders sind es die lyrischen Gedichte und die Sprüchwörter, in denen das innere Leben des Volkes, seine gemüthliche Betheiligung an den verschiedenen Ereignissen des Lebens und den mannigfachen Menschenlagen sich darstellt. Alle diese Lesestücke haben, wie bereits erwähnt, den Zweck, die Kenntniß der nationalen Güter zu ergänzen und sodann, namentlich durch ihre Form, die Theilnahme zu wecken und das Herz des Kindes zu gewinnen.

Die gewonnene Auswahl unterliegt nun einer weitern Prüfung nach dem ästhetischen Gesichtspunkte. Derselbe ist hier ein rein sprachlicher: es handelt sich darum, ob in den ausgewählten Stücken die verschiedenen Formen des sprachlich Schönen und zwar in klassischem Gewande vertreten sind. Nach der Form der Darstellung zerfallen die Lesestücke in zwei Klassen, in poetische und prosaische. Im poetischen Theil des Lesebuchs müßte enthalten sein:

1) die lyrische Dichtung,
2) die epische Dichtungsart (poetische Erzählungen, Balladen, Fabeln),
3) ob auch die dramatische Dichtung in das Lesebuch der Volksschule gehört, ob sie auszuschließen oder bruchstückartig aufzunehmen ist, lasse ich hier unentschieden,
4) die didactische Dichtungsart (Sprüchwörter, Räthseln u. a.).

Aus der klassischen Prosa wäre auszuwählen:

1) Beschreibendes. (Schilderungen und Erzählungen.)
2) Oratorisches. (Auszüge aus Reden, kurze Ansprachen.)
3) Didactisches. (Abhandlungen, Briefe, Räthsel, Sprüchwörter.)

Die nach dem nationalen Gesichtspunkte getroffene Auswahl ist so zu sichten, daß diese Gattungen des sprachlich Schönen möglichst vertreten sind. Zunächst sollen die Kinder das Schöne, wie es sich in der Sprachform kund gibt, kennen und schätzen lernen, da aber in dieser Form das auftritt, was „Land und Leute" Schönes bieten, so lernen sie auch das Schöne an den Sachen — Landschaften, vaterländische Naturgegenstände, Persönlichkeiten — kennen und schätzen.

Es bleibt nun noch übrig, die so zu Stande gekommene Auswahl nach dem ethischen Gesichtspunkte zu sichten. Derselbe fordert, daß das Lesebuch vorführt:

1) Beispiele der sogenannten unmittelbaren Tugenden — der Treue, Rechtlichkeit, Dankbarkeit, Aufopferungsfähigkeit, Nächstenliebe, des Gemein-

sinnes ꝛc. — (Der Lootse, das Lied vom braven Mann, Heldenmuth, der Schneider in Pensa).

2) Beispiele mittelbarer Tugenden, wie Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit, Pünktlichkeit, ꝛc.

Es versteht sich von selbst, daß diese ausgewählten Stücke nach Inhalt und Form der Fassungskraft und dem Standpunkte der Schüler angemessen sein müssen.

Es liegt mir noch ob, nachzuweisen, daß durch diese Auswahl auch die patriotische Gesinnung gesichert ist. Der Patriotismus hat eine doppelte Unterlage, eine natürliche (äußerliche) und eine ethische. Zunächst ist er die Liebe zu Land und Volk, in das wir durch die Geburt gestellt, und insofern findet er seine Pflege durch die nach dem nationalen Gesichtspunkte getroffene Auswahl. Doch schließt diese erste Naturwurzel noch eins in sich, nämlich die Liebe zur Muttersprache. Diese Liebe kann aber dem Kindesgemüth nicht besser und eindringlicher eingepflanzt werden, als dadurch, daß die Muttersprache in schöner, herzgewinnender Form vorgeführt wird, und dies hat der zweite, der ästhetische Gesichtspunkt gefordert. Drittens aber muß der Patriotismus tiefgewurzelt sein in den Gesinnungen der Nächstenliebe, des Gemeinsinnes und der Aufopferungsfreudigkeit, vermöge welcher der Einzelne sein eignes Interesse dem Wohl des Ganzen unterzuordnen vermag; für diese Gesinnung ist nun durch die Auswahl nach dem ethischen Gesichtspunkte gesorgt.

Hier wird ein kurzer Rückblick am Platze sein. Es ist bei der Auswahl das nationale Princip voraufgestellt worden, obschon das Thema gewiß Recht hat, der Wichtigkeit wegen die sittliche Erziehung zuerst zu nennen. Ist doch die patriotische Bildung nicht echt, wenn sie nicht sittlich ist und die ästhetische hat keinen Werth, wenn sie keine sittliche Unterlage hat. Doch birgt in pädagogischer Hinsicht unsere Reihenfolge außer der Zweckdienlichkeit noch eine besondere Wahrheit. Würde nämlich die sittliche Erziehung isolirt oder bloß gestützt auf Religion angestrebt, so käme eine reine oder kosmopolitische heraus. Diese ist aber nicht Anfang, sondern Ziel der Erziehung. Ferner weist uns die Pädagogik an, daß bei der ethischen Erziehung mit Sorgfalt für die natürliche Grundlage gesorgt werden muß, und die besteht darin, daß man das Gute auftreten läßt in der Gestalt des Volks, in das Gott der Herr uns gestellt hat. Somit drängt die Pädagogik für die Praxis den nationalen Gesichtspunkt in den Vordergrund, unbeschadet dessen, was von der Wichtigkeit der ethischen Erziehung gesagt worden ist. Daß aber die nationalen und ethischen Schätze unseres Volkes in der Gestalt des Schönen auftreten, dadurch gewinnen sie umsomehr Kraft, in dem Gemüthe des Kindes Wurzel zu fassen, und somit hat die Reihenfolge für die vorliegende pädagogische Betrachtung besondere Bedeutung.

Bisher wurde auch vom prosaischen Lesestoff gesprochen. Dadurch bin ich allerdings über das Thema hinausgegangen, glaubte aber dazu genöthigt zu sein, wenn ich meine Ansicht über die Auswahl des Stoffes und seine Bedeutung für die Gemüthsbildung ganz und deutlich sagen wollte.

II.

Die Behandlung des poetischen Lesestoffes.

Dem Thema gemäß haben wir es hier nicht mit der Behandlung der poetischen Lesestücke zu thun, insofern sie auf technische Sprachbildung zielt, sondern insofern sie der sittlichen, patriotischen und ästhetischen Erziehung dienen will.

So gefaßt, gilt in meinem Sinne im Allgemeinen die Antwort: Die unterrichtliche Behandlung hat dahin zu streben, den poetischen Lesestoff nach Inhalt und Form dem Kinde verständlich zu machen. Ist dieser Zweck erreicht und wird dann ferner dafür gesorgt, daß der Stoff den Schülern dem Inhalte nach möglichst vertraut und der Form nach möglichst geläufig werde, so kann man der Zuversicht sein, daß diese Stücke vermöge ihrer schönen, ansprechenden Gestalt ohne weiteres Zuthun des Lehrers selbst dafür sorgen, in dem Gemüthe des Kindes Wurzel zu schlagen und seinen Sinn für das Schöne und Edle zu gewinnen.

Aus dieser allgemeinen Regel ergeben sich nun folgende drei Lehroperationen. (Es sind dieselben, die auch beim Sachunterricht — Naturkunde, Geschichte sammt Geographie und Religion — nothwendig sind, mit dem Unterschiede, daß hier, beim poetischen Lesestoffe, die Sprache eine größere Beachtung fordert. — „Alles soll nach ein und derselben allgemeinen gültigen Methode betrieben werden!" Comenius.) —

Die erste Lehroperation bezweckt anschauliches Verstehen und geschieht durch das mündliche Lehrwort;

die zweite bezweckt sicheres Einprägen und geschieht hier besonders durch das Lesen;

die dritte bezweckt denkende Reproduction (beziehungsweise Production) und kann mündlich und schriftlich auf mannigfache Weise geschehen.

A. Anschauliches Verstehen.

Die Objekte, um deren Verständniß es sich hier handelt, sind Inhalt und Form der Lesestücke. Im Inhalt kann wiederum ein doppeltes unterschieden werden:

1) äußere Dinge (Naturgegenstände und äußere Verhältnisse des Menschenlebens) und
2) der Grundgedanke des Gedichtes — sammt allem, was auf dem geistigen Gebiete liegt (ethische Begriffe, Gemüthsstimmungen ꝛc.)

Daraus folgt, daß in dem ersten Lehrstadium ein Dreifaches zur Sprache kommt:

1) Aeußeres,
2) Sprachliches und
3) der Grundgedanke des Stückes.

Es ist nun die Frage, welches der kürzeste und sicherste Weg sei, diese drei Objekte dem anschaulichen Verstehen nahe zu bringen. Vorab möge eine kurze Umschau uns belehren, wie die bisherige Theorie und Praxis diese Frage beantwortet hat. Aus Furcht, durch erklärende Bemerkungen das „Gold mit Staub zu überschütten," wollen Etliche auf dieses erste Stadium lieber ganz verzichten. So gibt Kriebitzsch auf die Frage, wie soll die Poesie in der Volksschule behandelt werden? die Antwort: „In vielen Fällen reicht das Vorlesen aus, in andern Fällen ist es allein das angemessene." Wo das Vorlesen nicht ausreicht, soll — nach ihm — das Gedicht diktirt und „den Oberschülern zum Memoriren aufgegeben werden." „Nöthig sind nur die Nebenbemerkungen, die über ein im Gedicht in Bezug genommenes Detail oder einen fremden sprachlichen Ausdruck oder einen poetisch freien Satzbau eine Aufklärung geben." (Kriebitzsch, Inter folia fructus. S. 40.) —

Aehnlich Wackernagel. —

Selbst Diesterweg kommt in seinem gerechten Gegensatze zu der „Zerstücklung und Zerpflückung" zu dem immerhin merkwürdigen Ausspruche: „Auch ich bin ein Freund klarer Erkenntniß, hasse die Finsterniß und die Dunkelheit; aber ich gestehe offen, in Betreff poetischer Stücke sind sie mir, wenn diese sonst nur gut sind, Phantasie und Gemüth anregen, für das Edle und Schöne gewinnen, lieber als die zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei." (Diesterweg, Wegweiser II. S. 161.)

Darauf fußend sagt A. Richter: „Bei der Behandlung der Lesestücke ist die Hauptsache, daß man diese in ihrer Totalität auf die Schüler wirken lasse, und diese Wirkung zu erhöhen, wird es räthlich sein, daß der Lehrer sie zuerst gut vorlese. Die Wirkung darf dann aber nicht abgeschwächt werden durch ein grammatisches Zergliedern und Zerpflücken des Lesestücks." (A. Richter, Der Unterricht in d. Muttersprache. S. 106.)

In neuerer Zeit scheinen einige*) Schulmänner an Stelle der grammatischen Zerpflückung die logische Zergliederung setzen zu wollen. So A. Liese, Methodenkreis. Berlin 1876. (S. 26.)

Hören wir. — Für die Behandlung eines Lesestückes in Betreff des logischen Lesens ist zu merken:

1) „Vorlesung des Stücks seitens des Lehrers in mustergültiger Weise, um dadurch den Schülern einen Gesammt-Eindruck des Stückes zu gewähren und das Verständniß des Stoffes vorzubereiten.
2) Entwickelung der Disposition des Stückes mit den Schülern in katechetischer Form, in kurzer, knapper Weise und in präcisen Antworten der Schüler. (In der That, eine merkwürdige Forderung, nachdem das Stück bloß einmal vorgelesen ist.)
3) Zergliederung der Hauptgedanken und Entwickelung des Verständnisses der Hauptbegriffe, wobei namentlich auf die Bedeutung der Synonymen zu achten ist, die den Volksschülern keineswegs so geläufig sind, als man wohl glaubt, wie denn auch viele figürliche Redeformen zu erklären sein werden. Auf der Oberstufe Umschreibung der erkannten und verstandenen Gedanken durch andere Ausdrucksweisen.
4) Erkenntniß des Verhältnisses der Nebengedanken zu den Hauptgedanken, ob letztere durch erstere eine nähere Bestimmung, eine Begründung ꝛc. erfahren.
5) Erklärung und Umschreibung fremder oder ungewöhnlicher Ausdrücke durch bekannte Ausdrücke.
6) Nach dieser analysirenden Betrachtung des Stückes folgt die synthetische Verbindung der einzeln Gedanken nach der erkannten Disposition, um so das ganze Stück aus seinen einzelnen Theilen wieder aufzubauen.
7) Nun erst erfolgt das Lesen des Stückes seitens der Schüler, wobei die geübteren und vorgeschrittenen Schüler den Vortritt haben."

Es ist mir interessant gewesen, wie der Herausgeber des „Methodenkreises" sich die „Entwicklung zu erfahren der Disposition des Stückes mit den Schülern in katechetischer Form" denkt und gebe deshalb aus der dort folgenden Lehrprobe einige Andeutungen:

---

*) Vielleicht ist es doch, wie wir zur Ehre des gesunden pädagogischen Verstandes annehmen wollen, nur ein einziger. —

„Lehrprobe über logiſches Leſen auf der Oberſtufe.
Behandlung des Beſſer'ſchen Gedichtes:

Die Trommel.

Rings wirbelt die Trommel im Preußenland;
Still liegt nur ein Hüttchen am baltiſchen Strand.
Was jammert das Weib drin bei Tag und bei Nacht?
Ihr Mann iſt gefallen in heißer Schlacht ꝛc. ꝛc.

Nachdem der Lehrer das Gedicht vorgeleſen:
Lehrer: Wohin verſetzt uns der Dichter im 1. Verſe?
Schüler: Er führt uns nach Preußen.
Lehrer: Was hören wir dort?
Schüler: Wir hören die Trommeln wirbeln.
L.: Ja, und wir hören gewiſſermaßen die wirbelnden Trommeln aus den Worten heraus. Wie denn?
Sch.: Durch das „r" in rings — wirbelt — Trommel — Preußenland. — ꝛc.
Sch.: Wir hören Jemanden jammern und klagen.
L.: Was werden wir deshalb thun?
Sch.: Wir treten hinein, um nach der Urſache des Jammers zu forſchen — ꝛc.
L.: Und nun will ich euch das Gedicht noch einmal leſen; darnach ſollt ihr es leſen und dann —?
Sch.: Dann wollen wir es auswendig lernen!"
So der Rathgeber im Methodenkreis.

Und doch hatten Jahrzehnte vorher ſchon Männer wie Curtmann und Kellner der Sache weit tiefer auf den Grund geſchaut. „Ehe das Kind anfängt zu leſen, ſoll es wiſſen, wovon es leſen wird. — — Der Schüler ſoll mit Aufmerkſamkeit, womöglich mit Spannung leſen, dieſe muß der Lehrer erregt haben, ehe das Leſen beginnt. Allein auch die Schwierigkeiten, welche die Spannung unterbrechen würden, ſollen zum Voraus beſeitigt ſein. Wenigſtens was zum nothdürftigſten Verſtändniß gehört, ſoll dem Leſenden vorher mitgetheilt ſein, nicht erſt dann nachkommen, nachdem der beſte Eindruck verwiſcht iſt." (Curtmann, Lehrbuch. 1866. S. 261.)

Noch eingehender ſpricht ſich Kellner aus: „Das zweckmäßigſte Verfahren, welches der Lehrer zu beobachten hat, beſteht hauptſächlich darin, daß er den Inhalt des zu erlernenden poetiſchen Stückes erſt in ſeinen Unterricht zu verweben und ſomit im Kinde ſelbſt „lebendig" zu machen weiß." — Es folgt ein Beiſpiel, wie einmal ein Weihnachtslied, das anderemal das Lied „Beim Säen" von Chr. Schmidt durch den vorhergehenden Unterricht nach Inhalt, Ausdrücken ꝛc. vorbereitet werden ſoll — „und wenn nun endlich der Lehrer mit dem Gedichte hervortritt, ſo ſteht es als eine Frucht, als ein natürliches Ergebniß des Unterrichts da, mit dem ſich das Kind nicht bloß leicht befreunden kann, ſondern mit dem es ſchon befreundet iſt." . . . „Sind die Gedichte epiſcher Natur und enthalten ſie demnach Thatſachen, ſo iſt es am gerathenſten, den Inhalt bei paſſender, durch die Geſchichte, Religionsſtunde ꝛc. gebotener Gelegenheit erſt in ſchlichter Proſa zu erzählen und ſodann das Gedicht zu geben. Auch bei der Erzählung kann und muß ſich der Lehrer nach dem Gedichte richten und deſſen Ausdrücke

ungezwungen und beiläufig erklärend in seinen Vortrag aufnehmen." (Kellner, Die Poesie in der Volksschule. 1863. S. 19.)

Trotz des Scharfblicks und der treffenden Anweisungen der beiden letztgenannten Männer (Curtmann und Kellner) ist leider gewiß, daß bis in die jüngste Zeit das am meisten geübte Verfahren darin bestand, das poetische Lesestück erst vorzulesen, um dann eine kürzere (wie Diesterweg und Kriebitzsch wollen) oder größere und angehäuftere Besprechung folgen zu lassen. Davon aus meiner Erfahrung noch ein Beispiel. In einer frühern Stellung im Kreise Lennep gehörte ich einer aus mehreren Collegen bestehenden Privat-Conferenz an, die den Zweck hatte, ihre Mitglieder in der Unterrichts-Praxis zu schulen. Am Morgen eines Conferenztages haben drei Lehrer der Reihe nach in verschiedenen Unterrichtsfächern zu unterrichten. Am Nachmittag findet die Kritik statt. — Im Jahre 1871 war mir nun von den Collegen aufgegeben, in einer solchen Gruppenconferenz ein Lesestück nach folgenden Gesichtspunkten zu behandeln:

1) Vorlesen des Stückes durch den Lehrer,
2) Erklärung sprachlicher Ausdrücke,
3) Entwicklung des Inhaltes,
4) Lesen des Stückes seitens der Kinder und Wiedergeben des Gelesenen,
5) Grammatische Uebungen (Wortbildung).

Diese Weise entsprach damals unsern Anschauungen, wenn wir uns auch nicht vollständig dabei beruhigt fühlten. Durch das Seminar, — es waren Zöglinge der Seminare Mörs, Neuwied, Soest und Berlin vertreten — unsere bisherige Praxis und namhafte Pädagogen waren wir sicher gemacht, daß dies der rechte Weg sei.

Eine Schrift, die in mehrfacher Beziehung einschlagend gewirkt hat: Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans (nebst den vorhergegangenen Abhandlungen über den Real-Unterricht, Ev. Schulblatt 1872) und der persönliche Verkehr mit dem Herrn Verfasser dieser Schrift machten uns endlich auf ein anderes Verfahren aufmerksam, welches sich jetzt zum Frommen der Schüler und Lehrer in den Kreisen meiner Bekanntschaft Bahn gebrochen hat. Ich will dieses Verfahren näher beschreiben.

Dieser Weg stimmt mit den vorher berührten Aussprüchen von Diesterweg und Richter darin überein, daß das Wort des Lehrers voraufgeht, präcisirt aber den Begriff „mündliches Lehrwort" dahin, daß, wie auch Kellner und Curtmann empfehlen, dem Vorlesen des Stückes eine erläuternde Besprechung vorauf gehen muß. Vorläufig sei bemerkt, daß sich diese Vorbesprechung in einen Haupttheil und eine kleinere Nachlese scheidet; doch davon später. Die voraufgehende Besprechung hat sich nun nach dem oben Ausgeführten zu beschäftigen:

1) Mit den im Gedichte vorkommenden äußern Dingen: naturkundliche, geographische, geschichtliche und ethnographische Verhältnisse — jedoch mit der strengsten Beschränkung, nur dasjenige heran zu ziehen, was zum Verständniß des Stückes unentbehrlich ist.
2) Zieht die Besprechung auch vorkommende schwierigere Sprachformen (grammatischer und onomatischer Art) in ihren Bereich, wiederum nicht mehr, als zum Verständniß dieses Stückes nöthig ist. Diese sprachlichen Erklärungen werden sich durchweg schon in engster Verbindung mit den sachlichen Erläuterungen geben lassen. Sodann hat sich
3) diese Besprechung dahin zuzuspitzen, daß dadurch der allgemeine Grund-

gedanke klar hervortritt und vielleicht in einem kurzen Satze, etwa einer Sentenz oder einem Sprüchworte seinen Ausdruck findet. Bei längeren Gedichten, besonders epischer Art, gibt die Vorbesprechung (wie auch Kellner erwähnt) eine wirkliche Erzählung des Inhalts.

Diese so angelegte Vorbesprechung hat den Zweck, daß nun das Gedicht in allen seinen Theilen verstanden, namentlich aber in seinem Grundgedanken wie mit einem Griff gefaßt wird. Wie leicht zu erkennen, drängt sich das eigne mündliche Wort des Lehrers nur deshalb in den Vordergrund, um den Worten des Dichters die Stätte zu bereiten, damit derselbe rein, voll und ganz zu Worte komme, und der Schüler beim Vorlesen des Gedichtes — womit die erste Lehroperation, als ihrem Höhepunkt, schließt — dasselbe wie einen lieben Freund gleichsam in die Arme schließe und unverstörbar lieb gewinne. Natürlich bedarf diese Vorbesprechung der sorgfältigsten Vorbereitung seitens des Lehrers; ohne Zweifel hat sie auch ihre Schwierigkeiten, insbesondere deshalb, weil sie sich nicht länger ausdehnen darf, als absolut nothwendig ist; gewiß ist aber auch, daß, wenn sie gelingt, durch sie die im Thema bezeichneten Zwecke am sichersten erreicht werden. Umgekehrt, wenn ohne weitere Erklärung vorgelesen wird, so bleibt gar zu viel Sachliches und Sprachliches unverständlich, ja es setzen sich in Folge dessen eine Reihe von falschen Vorstellungen fest, die nur mit Mühe wieder in Ordnung gebracht werden können. Vollends kann von einem Erfassen des Grundgedankens und von einem Gesammt-Eindruck kaum die Rede sein. Was man damit hauptsächlich bezweckte, nämlich den Dichter voran und vollauf zu Worte kommen zu lassen, wird somit nicht erreicht, weil der Schüler denselben nicht versteht. Handelt man so bei diesem Verfahren schon gegen das Princip der Anschaulichkeit, so wird der gemüthliche Eindruck sicherlich bedeutend abgeschwächt. Daß dieser Eindruck aber durch die nun folgende und fortgesetzte Nachbesprechung sich steigere, ist kaum anzunehmen; vielmehr ist die Sorge gerechtfertigt, daß derselbe durch das Hin- und Herzerren noch geschwächt werde. Tritt aber zu der sachlichen und sprachlichen Erklärung und der logischen Zergliederung (siehe oben) auch noch die grammatische Zerstückelung, so hat Diesterweg gewiß Recht, wenn er „vor dieser pädagogischen Unart auf das Allerernstlichste warnt," und einer solchen Behandlung poetischer Lesestücke dürfte ohne Zweifel ein „schweigendes Hören," wie es Wackernagel verlangt, vorzuziehen sein.*)

Damit aber die vorhin geforderte Vorbesprechung in die rechte Bahn kommen und ihrem Ziele (anschauliches Verstehen der drei Objekte — des Sachlichen, des Sprachlichen und des Grundgedankens) sicher zusteuern kann, ist erforderlich, daß sie an die Erfahrung des Kindes und an das Bishergelernte sorgsam anknüpfe, weil vornehmlich diese Vorstellungs-Elemente es sind, welche das nöthige Licht und die rechte Gemüthsstimmung, d. i. das lebendige Interesse, erzeugen helfen müssen. (Siehe Willmann a. a. O. Seite 54 u. f.) Daß die Unterweisung stets an bereits Bekanntes anzuknüpfen habe, ist eine allbekannte,

*) Diese Controverse zwischen Vorbesprechung und Vorlesen einerseits und Vorlesen und Nachbesprechung andrerseits ist genau dieselbige, die der Herausgeber des Ev. Schulblattes vor Jahren auf dem Gebiete des Religions-Unterrichtes mit den Vertretern der Regulative siegreich ausgefochten hat. Vergleiche „Erstes und zweites Wort über Zweck und Gebrauch des Enchiridions d. bibl. Geschichte" und Ev. Schulblatt Jahrg. 1869 und 71. — „Ein und dieselbige allgemeingültige Methode!" Comenius. —

langgeläufige Regel, allein es ist weniger erkannt und geläufig, daß die unmittelbare Erfahrung des Kindes den wirksamsten Bestandtheil darin bildet. „Nicht zu vergessen ist, daß es auch eine innere Anschauung gibt, daß also die in der Sittenlehre, Weltgeschichte und in literarischen, besonders poetischen Erzeugnissen (Lesestücken) vorkommenden Empfindungen, Werthschätzungen, Gesinnungen, Neigungen, Charakterzüge, Tugenden und Laster, Gefühle, Leidenschaften ꝛc. nur dann verstanden werden können, wenn sich hierzu in der Gemüthswelt des Schülers Anklänge vorfinden. Bei solchen Materien ist also der Lehrer, wenn er anschaulich unterrichten will, eben an die Gemüthswelt der Schüler gewiesen; er muß wach rufen, was in ihr liegt, darf aber nichts behandeln, was alle Lebenserfahrung der Kinder übersteigt und daher für sie nur ein Gegenstand der Phrase oder Affectation werden könnte." (Dittes, Methodik. S. 102.)

Noch einen andern Unterschied zwischen der hier empfohlenen Vorbesprechung und der alt hergebrachten Weise der Nachbesprechung muß ich hervorheben.

Diese Nachbesprechungen haben lange Zeit auch an dem Fehler gelitten, daß viel mehr hereingezogen wurde, als nöthig war. Was dazu verleitete, war ein Mehrfaches. Einmal kam es dadurch, daß die Bahnbrecher auf diesem Gebiete, die verdienstvollen Männer Kellner, Otto u. A. in etwa dahin drängten, weit mehr aber daher, daß sie mißverstanden wurden. Als Gegner sowohl eines vertrockneten grammatischen Unterrichts als eines mechanischen Lese-Unterrichts verdienen diese Schulmänner unsere vollste Anerkennung, und wenn sie zeigten, was an einem Lesestücke, einem Sprachganzen, vorgenommen werden konnte, so forderten sie nicht, daß sich sämmtliche Uebungen, die sie erwähnten, an jedes Lesestück, wenigstens nicht an poetische Stücke, anlehnen sollten. Zum andern wirkte bei Manchen der obenberührte Gedanke noch nach, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des Real-Unterrichts bilden sollte. Deshalb wurde bei jedem Lesestücke die Gelegenheit wahrgenommen, allerlei Sachen an den Schüler zu bringen, wenn auch das Stück nur leise daran erinnerte. Endlich aber glaubte man, da das Lesebuch der Mittelpunkt des Sprach-Unterrichts sein sollte, nun auch an das betreffende Lesestück recht viele sprachlichen Belehrungen anknüpfen zu müssen. So kam es, daß die Schüler, wenn sie das Gedicht vom Lehrer gehört hatten, nun sich eine Reihe von Lehrstunden hindurch mit einer Reihe von grammatischen, onomatischen, logischen, naturkundlichen, geographischen, geschichtlichen, ethnographischen Notizen überschütten lassen mußten. Wie leicht zu erkennen, mußte das auch die Wirkung haben, daß einmal die Hauptsache, d. i. der Grundgedanke des Gedichtes und seine lebendige Einwirkung auf das Kindesgemüth, allzu häufig verschwand, und daß zweitens doch nicht soviel Sachliches und Sprachliches gelernt wurde, als man sich vorstellte.

Mit allen diesen Uebertreibungen ist mit einem Male aufgeräumt, wenn man die Forderung als Grundregel festhält: alle erklärenden Zuthaten, seien sie sachlicher oder sprachlicher Art, haben nur so weit ein Recht, als sie durch das Verständniß des betreffenden poetischen Lesestückes gefordert werden. Was darüber ist, das ist vom Uebel.

In den Schranken dieser Grundregel hat sich auch die obenerwähnte kurze Nachlese zum ersten Lehrstadium zu halten. Dieselbe hat den wichtigen Zweck, zu verhüten, daß die Vorbesprechung nicht in's Breite und Gezwungene gedrängt

werde. Alles was sich dort nicht auf einfache Weise einreihen läßt und doch zum anschaulichen Verstehen der drei Objekte nothwendig erscheint, das mag die Nachlese ergänzen. Dies Nachzuholende wird mannigfacher Art sein, je nach der Natur, der Form und dem Inhalte des Gedichtes. Einmal die Disposition des Gedichtes (falls sich dieselbe schlichtweg nachweisen läßt und nicht schon bei der Vorbesprechung genannt worden ist), ferner die eine oder andere Ergänzung zum Sachlichen und Sprachlichen und endlich vielleicht etwas Literarisches, einzelne Winke über Vers (Metrum), Strophe, Reim und Aehnliches. Doch gilt mir hier was Alleker sagt: „Namentlich gehören in die Volksschule keine theoretischen Belehrungen über die äußere Form der Gedichte und über die sprachlichen Mittel, deren der Dichter sich zur Darstellung seiner Anschauungen und Empfindungen bedient, kein Breittreten der Empfindungen selber. Aus dem Verständniß der Gedanken muß sich die entsprechende Empfindung von selbst ergeben, und wenn diese vorerst auch nur eine dunkle und ahnungsvolle ist, mit dem zunehmenden Verstande und dem klaren Verständnisse wird sie tiefer und selbstbewußter werden und die reinsten Freuden gewähren." (Alleker, Die Volksschule 1876. S. 389.) Hiermit findet auch die Frage, ob Literaturgeschichte, d. h. etwas, was diesen Namen verdient, in die Volksschule gehöre, ihre ablehnende Beantwortung. Da es die Nachlese mit dem Verständnisse zu thun hat, so gehört sie ihrer Aufgabe nach zur ersten Lehroperation; weil es aber nicht räthlich erscheint, nach der Vorbesprechung und dem Vorlesen mit dem Lesen des Gedichtes seitens der Schüler länger zu warten, so wird sie in der Regel beim zweiten Lehrstadium — dem Lesen — einzuflechten sein.

Es bleibt mir noch übrig, die geforderte voraufgehende Besprechung gegen die Einwände derjenigen sicher zu stellen, welche jedes Zergliedern und Erklären so gut wie ganz verwerfen. Mit Wackernagel davon ausgehend, daß „schön von schonen" herkomme, verlangen sie, „das Gedicht in seiner Totalität auf die Kinder wirken zu lassen," — „dann sehen sie Gesichte, nämlich die Gedichte ganz, nicht bloß die Theile, in die der Verstand sie zerpflückt." (Ueber Werth und Bedeutung der Muttersprache v. Weber. S. 45.) Ohne Zweifel hat hier der Gedanke mitgewirkt, Gefühl und Erkenntniß seien entgegengesetzte Dinge. Man meint, sobald die Reflexion, die verstandesmäßige Betrachtung auf das Schönheitsobjekt gelenkt werde, so zerstöre man dadurch das Wohlgefallen an dem Schönen. Ist dem so?*)

Keineswegs! Fürchtet man nämlich mit Kriebitzsch durch Erklärungen das „Gold mit Staub" zu bedecken, so sage ich, wie erklärt es sich denn, daß das tiefere Eindringen der Musiker, Maler und anderer Künstler in die Objekte ihrer Kunst keineswegs bei diesen das Gefühl für das Schöne abstumpft, sondern im Gegentheil dasselbe verschärft und verfeinert! Ich darf demnach behaupten: In demselben Maße, als der Lehrer es unterläßt, das anschauliche Verständniß des Sachlichen und Sprachlichen, besonders des ethischen, patriotischen Grundgedankens herbeizuführen, in demselben Maße bleibt die Schönheit des Gedichtes und was sonst zum Werthe desselben gehört, dem Schüler verborgen. Wie aber schon die obige Grundregel angedeutet, bleiben zwei Bedingungen immer zu beachten, die erste Lehroperation muß nämlich Maß halten und zweitens darf

*) Vorab ist darauf aufmerksam zu machen, daß eine Zergliederung der Schönheitsobjekte nicht mit einer Zergliederung des entsprechenden Schönheitsgefühls verwechselt werden darf, was oft geschieht. —

sie keine fremden Zwecke untermischen. Hält der Lehrer nicht Maß mit den sprachlichen Untersuchungen und Betrachtungen, läßt er es beim Kinde nicht zu einem ruhigen Aufnehmen und Besinnen kommen oder erregt er den Ueberdruß, so wird ein pädagogischer Fehler begangen; und werden fremde Zwecke untermengt, d. h. solche, die weder zum Verständniß der drei Objekte beitragen, noch auf die Schönheit des Gedichtes aufmerksam machen, so kann allerdings das Schönheitsgefühl zerstört werden. Hier ist die Grenze. Alles, was den Sinn und das Verständniß des Gedichtes verdeutlicht, eine Schönheit desselben aufhellt, darf ich getrost heranziehen, muß es sogar und zwar, wie nachgewiesen, beim ersten Lehrstadium. Daß bei der Vorbesprechung je nach dem Erforderniß die mittheilende und fragende Lehrform mit einander abwechseln müssen, versteht sich von selbst.

Zum Schluß sei noch an ein Lehr-Hülfsmittel erinnert, das auch hier seine guten Dienste leistet. Der Lehrer gebrauche fleißig die Kreide. Sowohl den Grundgedanken — wenn er sich ungezwungen in einem kurzen Satze aussprechen läßt — als auch die Disposition schreibe er an die Tafel. Dasselbe geschieht mit den neuen oder schwierigern Wörtern, die einer Erklärung bedürfen. Auch empfiehlt es sich, dieselben in ein besonderes Wörterheft*) von den Schülern eintragen zu lassen. Gute Abbildungen können ebenfalls zur Förderung des Verständnisses beitragen.

B. Das feste Einprägen.

Bei Ausführung der zweiten und dritten Lehroperation darf ich mich nach dem Bishergesagten kürzer fassen.

In der allgemeinen Regel für die Behandlung des poetischen Lesestoffes wurde in zweiter Linie gefordert, daß das Gedicht dem Schüler dem Inhalte nach möglichst vertraut, der Form nach möglichst geläufig gemacht werde. Um dies zu erreichen, hat die zweite Lehroperation vorzugsweise ein sorgfältiges Lesen anzustreben. „Was der Lehrer bei der Behandlung eines Gedichtes zu beachten hat, ist vor allem, daß er dafür sorgt, daß sie wahr und schön gelesen werden, weil der wahre und lebendige Ausdruck der Empfindungen schon an sich geeignet ist, diese in den Kindern wach zu rufen." (Alleker, a. a. O. S. 389.) Das Lesen des Gedichtes hat demnach an dieser Stelle insbesondere den Zweck, das poetische Lesestück, welches den Kindern bereits dem Inhalte nach bekannt und — lieb geworden, der Form nach schön vorgelesen ist, nun auch möglichst schön und vollendet in den Mund der Schüler zu bringen und zwar was reine und deutliche Aussprache, sinngemäße Betonung und gefälligen Vortrag angeht. Ich will auf einzelne Winke aufmerksam machen, wodurch ein schönes Lesen in Fluß gebracht werden kann und zugleich die gemüthliche Einwirkung gefördert wird. Vorher sei aber nochmals betont, daß ohne die wegbereitende Arbeit der ersten Lehroperation von einem „wahren und schönen" Lesen nicht die Rede sein kann. Dörpfeld sagt (Grundlinien einer Theorie, S. 72): „Nehmen wir an, der Lehrer lese jedes Lesestück gut vor, — nehmen wir weiter an, seine Correktur sei dem lesenden Kinde stets auf der Ferse: dennoch kann er dadurch nicht verhindern, daß die Kinder vorwiegend ein mangelhaftes Lesen hören, weil sie eben

*) Im Vorbeigehen sei bemerkt, daß zu den nothwendigen Heften des Schülers auch ein Wörterheft zu rechnen ist, in welches alle, in den verschiedenen Lehrfächern vorkommenden unverständlichen Wörter sammt kurzer Erklärung eingeschrieben werden. — (Evangl. Schulblatt 1877. S. 14.)

zumeist *ihres Gleichen* hören. Die Schule steht sich gleichsam selber im Lichte und im Wege. Am schlimmsten ist dies natürlich auf den unteren Stufen; allein auf der Oberstufe ist es auch noch schlimm genug, — in einer Hinsicht sogar noch schlimmer, weil das Verkehrte sich bereits in Ohr und Zunge festgesetzt hat. Man kann sich den Einfluß des bezeichneten Uebelstandes noch etwas deutlicher machen, wenn man das Schönschreiben und Singen mit in Vergleich zieht. Beim Schönschreiben wird bekanntlich dafür gesorgt, daß die Vorschrift dem Schüler beständig und möglichst nahe vor den Augen stehe; denn man weiß nur zu gut, daß nicht viel dabei herauskommen würde, wenn er bloß zu Anfang einen Blick auf die Vorschrift werfen und von da ab lediglich an seinen eigenen unvollkommenen Schriftzügen sich bilden sollte. Ebenso ist bekannt, daß bei den Gesangübungen die Geige oder des Lehrers Stimme fleißig mithelfen muß, wenn die Töne richtig und rein herauskommen sollen. Selbst bei einem wohl eingeübten Liede, wo die besseren Sänger sich vielleicht auf der Tonhöhe erhalten können, werden sie gewöhnlich doch zuletzt durch die andern mit heruntergezogen. Gerade so verhält es sich mit dem Lesen und Vortragen, — vollends beim Chorsprechen. Es handelt sich somit darum, ein Mittel zu finden, welches beim Lesen und Vortragen ungefähr das leistet, was beim Schreiben die vor Augen stehende Vorschrift und was beim Singen die Geige leistet. Es gibt ein solches Mittel: der Lehrer muß beim Lesen und Vortragen fleißig sich *betheiligen* — und zwar in der Weise, daß er mit dem Schüler (ich darf aus Erfahrung empfehlen: oder mit dem *ganzen Chor*) *satzweise abwechselt*. (Unter „Satz" ist der einfache Satz gemeint; bei Gedichten wird nach Zeilen abgewechselt, bei Psalmen nach Parallelzeilen.) Diese Betheiligung des Lehrers übt erstlich die Wirkung, daß die unterbrechenden Correkturen seltener nöthig werden, weil das lesende oder vortragende Kind vielfach unwillkürlich in die richtige Betonung hineingezogen wird. Zum Andern die, daß die Schüler fortwährend auch ein mustergültiges Lesen und Vortragen hören. Zum dritten macht sich von Anfang an der höchstschätzbare Nebenvortheil bemerkbar, daß die Kinder besser verstehen, was gelesen und recitirt wird, und daher auch bedeutend aufmerksamer sind. Bei den religiösen und andern das *Gemüth ansprechenden Stücken* ist die Steigerung der Aufmerksamkeit geradezu frappant." — Noch ein anderes Mittel sei erwähnt. In den Gedichten „Colombus", der „Lootse", „der reichste Fürst", überhaupt in solchen, in denen Personen sprechend auftreten, richte man die Leseübung so ein, daß die wörtliche Rede hervortritt, lasse z. B. mit vertheilten Rollen lesen. Auch dies kann die Aufmerksamkeit und das Verständniß steigern.

Ist so das Lesen in der Schule vorbereitet, so geht's *zu Hause* an ein tüchtiges Einlesen. Daß das häusliche Lesen (und das spätere Memoriren) nicht gedankenlos, sondern an einem bekannten, liebgewordenen Stoffe geschehe, dafür hat die Vorbesprechung nebst Nachlese gesorgt; daß ferner die poetische Schönheit möglichst rein und voll erkannt sei und zur Wirkung gelange, dafür bürgt besonders die vorbereitende Leseübung, — und daß endlich „das Lesen nicht mit völlig verhängtem Zügel geschehe, dafür muß einmal die voraufgegangene Schul-Leseübung bürgen und sodann die scharfe phonetische Controlle beim nachfolgenden Probelesen."

Das Lesen (auch das spätere Memoriren) geschehe laut, dies ist ein unbedingtes Erforderniß.

Doch genügt zu einem ſichern Einprägen das Leſen allein noch nicht. Es wird eben Mancherlei einzuprägen ſein, ich erinnere z. B. an die in das Wörterheft eingetragenen neuen oder ſchwierigen Wörter. Dieſe dürfen ſammt ihrer Erklärung kein todtes Kapital bleiben, ſondern müſſen in den Sprachſchatz des Kindes als gangbare Münze gebracht werden. — Ueberhaupt hat ſich der Lehrer zu erinnern, daß dreierlei Objekte zum Verſtändniß gebracht worden ſind und demgemäß auch eingeprägt werden müſſen und daß, wenn dafür das Leſen nicht ausreicht, dahinzielende beſondere Repetir-Uebungen vorzunehmen ſind. Es iſt nicht zu beſorgen, daß dieſe repetirenden Zwiſchenfragen das Leſen ſtören, vielmehr können ſie, ſammt der einzuflechtenden Nachleſe bei richtiger Anordnung nur dazu dienen, die Leſeübungen anregender und erfriſchender zu machen.

Zur Behandlung ſolcher Gedichte, welche nach Inhalt und Form vollſtändig zum Eigenthum der Kinder gemacht werden ſollen, gehört ſelbſtverſtändlich auch das Auswendiglernen derſelben, wovon im Verfolg noch näher die Rede ſein wird.

C. Denkendes Wiedergeben (und Produktionsverſuche).

Die dritte Lehroperation iſt der denkenden Reproduktion gewidmet. Sie hat ſich ſo zu geſtalten, daß dadurch gezeigt wird, ob es dem Lehrer gelungen iſt, dem Schüler das Gedicht dem Inhalte nach vertraut, der Form nach geläufig zu machen. Dazu hat zunächſt das ſeiner Arbeit nach ins zweite Stadium gehörende Memoriren gedient, welches hier ſeine volle Anwendung und Berechtigung findet, da bei den poetiſchen Leſeſtücken auch auf Darſtellung und Form beſonders Gewicht zu legen iſt. Doch ſind ſolche Gedichte, welche für das ganze Leben feſtgelegt werden ſollen, mit beſonderer Sorgfalt auszuwählen. Die Gedichte, die der Lehrer einer ausführlichen Betrachtung würdig hält, „müſſen ſich auszeichnen durch Tiefe und Wahrheit der Empfindung, wie durch Schönheit und Vollendung der Darſtellung, ſo daß ſie ebenſo veredelnd auf das Gemüth, als auf den Geſchmack einwirken. Nur ſolche Gedichte, die in beiderlei Hinſicht wirklichen und wahren Werth haben, verdienen, daß der Schüler ſich dieſelben wörtlich einpräge, ſie zu ſeinem geiſtigen Eigenthum mache, das er mitnimmt als Zehrung und Erfriſchung auf den ſonſt oft ſo proſaiſchen Lebensweg.“ (Alleker, a. a. O. S. 394.) Mit Recht ſagt Richter (a. a. O. S. 108): „Wie freudig werden Schüler Uhland'ſche Lieder und Balladen lernen, wenn ſie ſie erſt liebgewonnen haben.“ Es darf hinzugefügt werden, kommt die Vorbeſprechung und das vorbereitende Leſen zu ſeiner vollen Geltung, ſo gewinnen die Schüler das betreffende poetiſche Leſeſtück, falls daſſelbe den vorhererwähnten Anforderungen entſpricht, in der That lieb und lernen es freudig und unglaublich ſchnell auswendig. Nur zeige man auch den Kindern, wie man memorirt, der Lehrer memorire zuweilen mit ihnen in der Schule. Beim Vortragen des auswendiggelernten Leſeſtückes iſt mit aller Strenge auf ein möglichſt ſchönes Sprechen zu halten; übrigens verweiſe ich auf die oben angeführten Mittel zu einer tüchtigen Schulung im Leſen, ſie finden auch beim Vortragen ihre volle Anwendung. Auch bedürfen die memorirten Stücke einer planmäßigen Wiederholung, da ſie im vollen Sinne des Wortes unverlierbares Eigenthum der Schüler werden ſollen.

Es ſei noch darauf aufmerkſam gemacht, daß hier der freiwillige Fleiß der Schüler auf vortheilhafte Weiſe in Anſpruch genommen werden kann.

Die Frage, wie viel auswendig gelernt werden soll, beantwortete ich dahin, daß, wenn einem jeden Gedichte die vorstehend geforderte Behandlung zu Theil wird, ein Zuviel nicht leicht zu fürchten ist.

Nächst dem mündlichen Vortrage des wörtlich memorirten Gedichtes empfiehlt es sich, die Reproduktion an der Hand wohlberechneter Fragen vorzunehmen, da dieselben eine schärfere Controlle eintreten lassen. Einmal kann man den Schüler durch Fragen zu einem denkenden Recitiren veranlassen, andrerseits aber den Inhalt des Gedichtes auf geeignete Weise durcharbeiten, wobei zugleich eine ungezwungene Reproduktion des Sachlichen und Sprachlichen vermittelt wird. Zu des Lehrers Präparation gehören also auch geeignete Fragen zur gründlichen Durcharbeitung des poetischen Stückes.

Nach dem Gesammt-Zweck des poetischen Lesestoffes, der auch die technische Sprachübung in sich schließt, gehören zur 3. Lehroperation auch die Aufsatzübungen. Bei der Auswahl der schriftlichen Aufgaben müssen ebenfalls, soweit als thunlich, die im Thema bezeichneten besonderen Seiten der Erziehung berücksichtigt werden. Ueber die Anordnung und Ausführung der schriftlichen Arbeiten selbst braucht an dieser Stelle nichts Weiteres gesagt zu werden. Wenn das Lesebuch den dargelegten Grundsätzen entspricht, und dann die bisher ausgeführte Behandlung die rechte gewesen, so ist mit Sicherheit anzunehmen, daß auch die Aufsatz-Uebungen nach dieser Seite den gewünschten Gewinn abwerfen.

Es ist erklärlich, daß die von mir geforderte Behandlung des poetischen Stoffes viel Zeit in Anspruch nimmt, und in Folge dessen eine solch ausführliche Behandlung verhältnißmäßig nur wenigen Stücken zu Theil werden kann. Die Rücksicht auf die Zeit fordert nun, bei den Gedichten, die den Kindern vorgeführt werden sollen, eine Scheidung eintreten zu lassen. Die Gedichte der einen Gruppe sind solche, die in der vorgeschriebenen ausführlichen Weise behandelt werden sollen und eine solche Behandlung empfehlen und ihrer nach Inhalt und Form werth sind. Die übrigen Gedichte gestatten eine kürzere Behandlung. Durch ihre Verbindung mit dem Sach-Unterricht, ihren leichten Inhalt oder einfache Form kann vielfach die eine oder die andere Lehroperation oder können wohl gar alle drei abgekürzt werden, und zwar so, daß dem innigen Verständniß und der lebendigen Wirkung auf das Gemüth des Schülers nicht zu sehr Abbruch geschieht.

Ich glaube überzeugend dargestellt zu haben, daß die im Vorstehenden empfohlene Behandlung des poetischen Lesestoffes den im Thema genannten Seiten der Gemüthsbildung gerecht wird. Doch muß zum Schluß noch auf eins aufmerksam gemacht werden, was die sichere Erreichung des Zieles wesentlich fördert. In der Schule muß Einheit angestrebt werden, — die Einheit des Lehrstoffes sowohl als auch die Einheit des Unterrichts mit der Erfahrung und dem Leben des Schülers. So steht denn auch die Behandlung des poetischen Lesestoffes zunächst unter dem Gesetz der Lehrstoffverknüpfung. Der Lehrplan hat dafür zu sorgen, daß der poetische Lesestoff fleißig unter sich verbunden werde, sodann aber in die engste Verbindung zu den übrigen Unterrichtsfächern, besonders dem gesammten Sach-Unterricht (Religion, Geschichte sammt Geographie und Naturkunde) trete, um von dort Licht zu empfangen und Licht zu spenden. Ein näheres Eingehen auf diese Forderung wird ergeben, daß bei der letztern Verbindung der poetische Lesestoff dem Sach-Unterricht bald folgen, bald vorauf gehen muß.

Folgt das Gedicht der sachlichen Lektion, so wird sich seine Behandlung durchweg, insbesondere die sachliche Vorbesprechung, kürzer fassen dürfen und schneller von statten gehen. Geht das Gedicht dem Sach-Unterricht voraus, so wird dadurch das Interesse, die Theilnahme der Kinder für die nachfolgenden Objekte des Sach-Unterrichts in hohem Grade gesteigert. Welch ein mächtiger Hebel für das Lernen dies aber ist, ist eine anerkannte Thatsache. Ist die Erkenntnißthätigkeit beim Lernen mit den Beinen zu vergleichen, so verleiht das gemüthliche Interesse dem Lernenden Flügel. Das Streben nach organischer Einheit der Schularbeit fordert ferner aber auch die möglichst engste Beziehung des Unterrichts mit dem Leben selbst. „Aus dem Leben für das Leben." (Graser.) Wie deshalb die Vorbesprechung an die Erfahrung, mithin an das Leben des Schülers anzuknüpfen hat, so muß andrerseits jede passende Gelegenheit wahrgenommen werden, durch den poetischen Lesestoff wiederum auf das Leben zurückzuwirken. Patriotische Feste — der Geburtstag unsers Kaisers, die Feier des 2. September — vaterländische Gedenktage und mancherlei Ereignisse des öffentlichen Lebens geben dazu Veranlassung.

Zum Schluß noch eine Bemerkung, die mir persönlich anliegt.

Für diejenigen Leser, welche die didaktischen Schriften des Herrn Herausgebers dieses Blattes kennen, würde es nach den vorgekommenen Citaten nicht nöthig sein, noch ausdrücklich zu sagen, woher die methodischen Grundgedanken für die Behandlung dieses Theiles des Sprach-Unterrichtes stammen. Um derer willen, die dieselben nicht kennen, soll es nochmals bestimmt wiederholt sein, um dabei zugleich einen Punkt hervorzuheben, der in dem vorstehenden Aufsatze vielleicht noch nicht deutlich genug in die Augen gefallen ist. Diese methodischen Grundsätze sind nämlich diejenigen, welche der Herr Herausgeber für den Sach-Unterricht, — speciell für den Religions-Unterricht Ev. Schulblatt 1859 und 1860, ferner Jahrgang 1869 und 1871, für den naturkundlichen und humanistischen Real-Unterricht Ev. Schulblatt 1872 und Grundlinien einer Theorie des Lehrplans 1873 — geltend gemacht und dabei darauf hingewiesen hat, daß dieselben auch auf den Theil des Sprach-Unterrichtes, welcher zugleich sachunterrichtlicher Natur ist, anzuwenden seien. Eine besondere Abhandlung, welche die Anwendung jener Grundsätze auf diesen so wichtigen Theil des Sprach-Unterrichts ausführt, haben die Freunde seiner Schriften bisher noch vermissen müssen. Der vorstehende Aufsatz bietet sich nun als eine Arbeit dar, in der die vorbezeichnete Anwendung versucht ist.

Es ist bedauerlich und zugleich auffallend, daß jene Grundsätze bei Weitem nicht so allgemein bekannt und beachtet sind, als man um der Schule willen wünschen muß; — auffallend, weil sie schon seit mehr als 15 Jahren bei den verschiedensten Gelegenheiten klar, deutlich und nachdrücklich zur Sprache gebracht worden sind; — bedauerlich, weil bei ihrer Beachtung die Schularbeit jetzt längst von mancherlei Irrthümern, Belästigungen ꝛc. befreit sein würde, worunter sie noch immer seufzt. Ich will beispielsweise erinnern an die Unzulänglichkeit der realistischen Lehrbücher (Leitfäden), — an das sonderbare Vorkommniß, daß Schulen selbstständigen Real-Unterricht ertheilen sollen, während ihnen der Gebrauch von Lehrbüchern verboten wird, — an die oben berührten Mängel aller belletristischen Lehrbücher, trotz der richtigen Definition, die man von ihnen zu geben weiß, — an manche uralte Gebrechen des Religions-Unterrichts, namentlich in der Behandlung des Katechismus, — an die Ueberlast des grammatischen

Theils des Sprach-Unterrichts, — an die quantitative Ueberladung des Lehrplans überhaupt ꝛc. —

Möchten alle diese Hindernisse eines gesegneten und fröhlichen Lehrens und Lernens recht bald nur noch der Schulgeschichte angehören.

B. Siebel.

Mittheilungen aus meinem Manuscripte: „Die Erde, der beste Globus."

(Schluß.)

(Von Rektor Heidbrede in Borgholzhausen-Westfalen.)

Der Wechsel der Jahreszeiten.

Daß man vom Aequator aus nach den Polen zu aus der heißen Zone des ewigen Sommers jenseit der Wendekreise in die gemäßigten Zonen der vier Jahreszeiten, jenseit der Polarkreise in die kalten Zonen der zwei Jahreszeiten und erst in größerer Polnähe in das Reich des ewigen Winters kommt, und daß man vom ersten Dezember bis zum ersten Juni auf unserer nördlichen Halbkugel die Tageslänge fortwährend zunehmen und dann bis zum ersten Dezember wieder abnehmen sieht, indeß dieser Wechsel der Tageslänge auf der südlichen Halbkugel in umgekehrter Reihenfolge stattfindet: dies ist die natürliche Folge der Lage der Erdachse, welche auf der Erdbahn oder dem Kreise, den die Erde in 365 Tagen um die Sonne beschreibt, nicht wagerecht liegt, sondern in einem Winkel von 23½ Grad.

Wenn die Erdachse in ihrer Verlängerung sich 23½ Grad unter dem Polarsterne in das Himmelsgewölbe bohrte, so würde die Erdkugel mit ihr wagerecht auf der Erdbahn liegen und fortwährend mit ihrem Aequator über dieselbe um die Sonne fliegen; in diesem Falle aber würde der Zweck der Schöpfung, eine möglichst große Summe von Leben zu verbreiten, an unserer Erde größten Theils verloren gehen, da nur ein sehr kleiner Theil von ihr in ausreichendem Maße von der Sonne erwärmt werden könnte.

Da es immer große Freude macht, mit eigenen Augen zu sehen, mit welchen unscheinbaren, kleinen Mitteln die ewige Weisheit ihre großen Zwecke erreicht, so müssen wir den Versuch wagen, die Erdbahn und die Lage der Erdachse an derselben klar anzuschauen. Dieser Versuch hat allerdings seine Schwierigkeiten, aber die Phantasie sieht alles, was sie sehen will, wenn es überhaupt zu sehen ist.

Wir haben die Sonne angeschaut, wo sie im Himmelsraume ewig still steht, sollen wir nicht eben so gut die Erdbahn anschauen können, von der Wissenschaft Ekliptik genannt, diesen genau von Westen nach Osten gerichteten Kreis von 40 Millionen Meilen im Durchmesser, wie er sich um die Sonne wölbt, deren Mittelpunkt auch der seinige ist?

Wir wollen die Erdbahn zunächst im Kleinen nachbilden, indem wir in der Mitte unsers Zimmers einen großen, genau von Westen nach Osten gerichteten Tonnenreif aufhängen; dieser Reif ist die Erdbahn, und in seinem Mittelpunkte denken wir uns die Sonne schwebend. Wir haben jetzt, denken wir uns, den 21sten September Morgens 6 Uhr Borgholzhauser Zeit und wir halten unsern Globus, Borgholzhausen genau unter dem Meridiane liegend, zunächst mit wagerechter Achse und mit dem Aequator vor den Westpunkt unserer kleinen Erdbahn. Sie sehen, der jetzige Ostpunkt unsers Globus, im Aequator vor dem Westpunkte der Erdbahn, liegt etwa 15 Meilen westlich vor der Mitte der Westküste von Sumatra im Indischen Ozeane, wo der Meridian 116, die Ostgränzlinie unserer Tagseite, den Aequator schneidet, während der Westpunkt unsers Globus, 2 Meridiane oder 30 Meilen westlich vor der Westküste von Ecuador, auf dem Punkte liegt, wo der Meridian 296, die Westgränzlinie unserer Tagseite, den Aequator schneidet. Wenn die Erdkugel in dieser wagerechten Lage auf der Erdbahn läge, was würde in Bezug auf Vertheilung von Licht und Wärme, auf Zonen, Jahreszeiten und Tageslänge die Folge hiervon sein? Die Erde würde auf ihrem Fluge um die Sonne fortwährend mit dem Aequator die Erdbahn berühren, der scheinbare Lauf der Sonne fortwährend über den Himmelsäquator gehen, Tag und Nacht würden das ganze Jahr hindurch gleich sein, Licht und Wärme würden vom Aequator nach den Polen zu das ganze Jahr hindurch gleichmäßig abnehmen, und auf der ganzen Erde würde jeder Ort nur Eine Jahreszeit haben. In der Nähe des Aequators würde eine übergroße Hitze alles Leben unmöglich machen, dann würde eine schmale Zone des ewigen Sommers folgen, jenseit der Wendekreise würden die Zonen des ewigen Frühlings beginnen, auf dem Breitengrade von Borgholzhausen, 38 Grade vom Pole entfernt, würden wir das ganze Jahr hindurch die Sonne des Mittags in dem Punkte sehen, wo wir dieselbe am ersten März erblicken, und wir würden fortwährend eine Jahreszeit haben mit der Temperatur des Monats März, und etwas höher nach Norden hin würde die breite Zone des ewigen Winters beginnen. Allen diesen Uebelständen hat die ewige Weisheit dadurch vorgebeugt, daß sie den Nordpol der Erdkugel 23½ Grad über die wagerechte Linie aufsteigen ließ.

Wenn Sie sich mit Ihren eigenen Augen überzeugen wollen, meine Freunde, daß den bezeichneten Uebelständen in der bezeichneten Weise gründlichst vorgebeugt worden ist, so lassen Sie jetzt den Nordpol unsers Globus an unserer kleinen Erdbahn 23½ Grad aufsteigen; doch ehe Sie eine Aenderung in der Lage des Globus vornehmen, lassen Sie denselben zuvor in seiner jetzigen wagerechten Lage vor der Erdbahn notiren, um sich zu überzeugen, daß bei dieser Lage der Erdachse sämmtliche Punkte des Aequators in der Ebene der Erdbahn liegen, und daß der scheinbare Sonnenlauf das ganze Jahr hindurch über den Himmelsäquator gehen müßte.

So; jetzt lassen Sie den Nordpol unseres Globus 23½ Grad aufsteigen und betrachten Sie genau, in welchem Punkte unsere kleine Erdkugel die Erdbahn berührt, und wie der Aequator der Erde nicht mehr in der Ebene der Erdbahn liegt, sondern sich auf der oberen Hälfte 23½ Grad südlich und auf der unteren 23½ Grad nördlich von ihr abwendet.

Sehen Sie, meine Freunde, genau so liegt die Erde am ersten September

Morgens 6 Uhr Borgholzhauser Zeit mit ihrem Ostpunkte bei Sumatra vor dem Westpunkte der Erdbahn; ihr Aequator berührt diese Bahn allerdings noch in dem Einen Punkte, in welchem er von dem Meridiane 116 geschnitten wird, da er sich aber nördlich und südlich, links und rechts oder nach unten und nach oben 23½ Grad von der Erdbahn abwendet, so liegt er nicht mehr in der Ebene der Erdbahn, diese bildet vielmehr, durch die Erdkugel gelegt, auf der Oberfläche derselben einen Kreis — wir wollen ihn den Bahnkreis nennen — welcher in seiner weitesten Entfernung vom Aequator auf der nördlichen Halbkugel bis an den nördlichen und auf der südlichen bis an den südlichen Wendekreis reicht. Die klare Anschauung dieses Bahnkreises — wir dürfen ihn mit Recht so nennen, weil in dem Laufe der Jahresreise von 365 Tagen nach und nach sämmtliche Punkte dieses Kreises auf die Erdbahn zu liegen kommen, wodurch die scheinbare Auf- und Abwicklung des Sonnenlaufs zwischen den Wendekreisen des Himmels bewirkt wird — ist für unsere Phantasie von der größten Wichtigkeit. Sehen Sie, unser Tonnenreif zeigt Ihnen jetzt ganz genau die Lage der wirklichen Erdbahn; dieser Kreis von 40 Millionen Meilen im Durchmesser liegt zu beiden Seiten des Himmelsäquators und berührt, wenn am ersten Dezember die Erdkugel bis auf seinen höchsten Punkt hinaufgeflogen ist, den südlichen und am 21sten Juni, wenn die Erde bis vor seinen tiefsten Punkt hinabgesunken ist, den nördlichen Wendekreis der Erdkugel.

Die Richtung, in welcher an irgend einem Tage der Sonnenstrahl auf die Erde fällt sowie die Richtung und Länge des scheinbaren Sonnenlaufs richtet sich ganz nach dem Punkte des Bahnkreises, in welchem die Erde die Erdbahn berührt; sehen Sie daher den Berührungspunkt am ersten September Morgens 6 Uhr Borgholzhauser Zeit vor Sumatra in dem Westpunkte der Erdbahn noch einmal genau an; Sie sehen, dieser Berührungspunkt liegt im Aequator, und die Sonne theilt ihr Licht den beiden Halbkugeln der Erde in ganz gleicher Weise zu. Da in Folge der Rotation am 21sten September durch den Punkt, wo der Bahnkreis die Erdbahn berührt, sämmtliche Punkte des Aequators geführt werden (um 12 Uhr Mittags Borgholzhauser Zeit der Punkt, welcher, 780 Meilen südlich von Borgholzhausen, 30 Meilen westlich vor Georgetown im Atlantischen Ozean liegt, und um 6 Uhr Abends der Punkt, welcher, 30 Meilen westlich vor der Westküste von Ecuador im Großen Ozean liegend, um 6 Uhr Morgens den Westpunkt der Erde bildete) und in diesem Berührungspunkte, der dem Mittelpunkte der Sonne grade westlich gegenüber liegt, ihren Mittag und die Sonne senkrecht über sie haben: so muß der scheinbare Sonnenlauf über den Aequator des Himmels gehen. Der Erdäquator hat daher einen seiner beiden heißesten Tage, denn jeder Punkt desselben sieht Mittags die Sonne senkrecht über sich; auf der ganzen Erde sind Tag und Nacht gleich lang; auf der nördlichen Halbkugel beginnt in der gemäßigten Zone der Herbst und auf der südlichen der Frühling; die beiden Pole sehen die Sonne um ihren gemeinsamen Horizont kreisen, aber der Nordpol sieht dieselbe vor seiner halbjährigen Nacht untergehen, während sie dem Südpole das Morgenroth seines halbjährigen Tages bringt.

Jetzt, meine Freunde, lassen Sie den Globus mit seinem Bahnkreise an unserer kleinen Erdbahn um 1/365 des ganzen Umfangs aufsteigen; Sie

sehen, der Punkt, in welchem der Bahnkreis des Globus die Erdbahn berührt, liegt schon nicht mehr im Aequator, sondern etwas rechts unterhalb auf der südlichen Halbkugel. In diesem Punkte ihres Bahnkreises berührt die Erde am 22sten September Morgens 6 Uhr Borgholzhauser Zeit die Erdbahn, nachdem sie sich auf ihrem 24 stündigen Laufe auf ihrem Bahnkreise fast 15 Meilen weiter geschoben hat und an der Erdbahn über 350,000 Meilen weit hinaufgeflogen ist; aber vom Aequator hat sich der Berührungspunkt noch nicht volle 4 Meilen, also etwa ¼ Grad oder 15 Gradminuten, entfernt, und sämmtliche Punkte des Parallelkreises, den Sie auf der südlichen Halbkugel der Erde durch diesen Berührungspunkt legen, kommen an diesem Tage durch die Rotation auf diesen Punkt und sehen die Sonne des Mittags senkrecht über sich, und wenn Sie, diesem Parallelkreise entsprechend, einen anderen Parallelkreis über die südliche Halbkugel des Himmels ziehen, so erhalten Sie den Kreis, über welchen am 22sten September der scheinbare Sonnenlauf gehen muß. Eigentlich müßte daher schon jetzt für die nördliche Halbkugel, auf welcher die winterliche Zeit beginnt, der Tag etwas kürzer geworden sein als für die südliche, auf welcher die sommerliche Zeit ihren Anfang nimmt, aber weil der Parallelkreis des scheinbaren Sonnenlaufs so dicht am Aequator liegt, so ist der Zeitunterschied einige Tage lang gar nicht zu bemerken, und weil der Lauf der Sonne derselbe zu bleiben scheint, so nennt man diese Zeit Sonnenstillstand oder Solstitium. Auf den Polen aber ist der Unterschied schon sehr merklich: für den Nordpol hat die halbjährige Nacht und für den Südpol der halbjährige Tag vollständig begonnen.

Wenn es mir gelungen ist, meine Freunde, mein Schauen zu dem Ihrigen zu machen, so hat unsere Phantasie die größten Schwierigkeiten bereits überwunden; wir sehen ohne Mühe, wie die Erdkugel mit ihrem Bahnkreise von Tage zu Tage höher an der Erdbahn aufsteigt, wie der Berührungspunkt dieser beiden Kreise sich je mehr und mehr dem südlichen Wendekreise nähert, und wie auf der nördlichen Halbkugel die Tage immer kürzer, auf der südlichen aber immer länger werden müssen. Wir sehen auch ganz deutlich, je höher die Erde aufsteigt, desto mehr neigt sich die südliche Halbkugel der Sonne entgegen, während sich die nördliche je mehr und mehr von ihr abwendet; darum muß auf der südlichen Halbkugel die gemäßigte Zone nach und nach aus dem Frühlinge dem Sommer entgegen gehen, während die gemäßigte Zone der nördlichen Halbkugel aus dem Herbste den kurzen Tagen des Winters entgegeneilt.

Nach 3 Monaten ist die Erdkugel aus dem Westpunkte der Erdbahn an dem 32,750,000 Meilen langen Viertelkreisbogen dieser Bahn völlig hinaufgeflogen, sie liegt auf dem höchsten Punkte der Bahn, und der Berührungspunkt liegt da, wo ihr Bahnkreis ihren südlichen Wendekreis berührt. Während die Erdkugel am 21sten September in ihrem Berührungspunkte in dem Westpunkte der Erdbahn die Sonne grade östlich vor sich hatte, hat sie dieselbe jetzt am 21sten Dezember grade senkrecht unter sich, der Sonnenstrahl fällt auf die südliche Halbkugel im günstigsten, auf die nördliche im ungünstigsten Winkel; darum beginnt auf der südlichen Halbkugel in der gemäßigten Zone der Sommer mit seinem längsten, auf der nördlichen der Winter mit seinem kürzesten Tage, denn der scheinbare

Sonnenlauf hat auf der südlichen Halbkugel seine äußerste Gränze, den südlichen Wendekreis, erreicht.

Am 22sten Dezember ist die Erde an der Erdbahn schon wieder um 1/365 hinabgesunken, der Punkt, in welchem der Bahnkreis der Erde die Erdbahn berührt, hat sich schon etwas links nach oben vom südlichen Wendekreise entfernt, und der scheinbare Sonnenlauf fängt an, sich wieder dem Aequator entgegen abzuwicklen und der nördlichen Halbkugel zu nähern; daher müssen in der gemäßigten Zone der südlichen Halbkugel die Tage wieder abnehmen, in der nördlichen aber wachsen. Wiederum nach 3 Monaten, also am 21sten März, ist die Erdkugel einen Viertelkreisbogen der Erdbahn völlig hinabgesunken, der Punkt, in welchem der Bahnkreis der Erde die Erdbahn berührt, liegt wieder im Aequator, so daß der scheinbare Sonnenlauf wieder über den Himmelsäquator geht und auf der ganzen Erde Tag und Nacht gleich macht, die Erde liegt mit ihrem Westpunkte genau vor dem Ostpunkte der Erdbahn und hat in diesem Punkte die Sonne grade westlich vor sich, der Sonnenstrahl fällt auf gleichen Breiten auf die beiden Halbkugeln in gleichem Winkel, auf der südlichen Halbkugel beginnt in der gemäßigten Zone der Herbst, auf der nördlichen der Frühling, der Südpol hat nach halbjährigem Tage seinen Sonnenuntergang, der Nordpol nach halbjähriger Nacht seinen Sonnenaufgang.

Am 22sten März ist die Erdkugel schon wieder um 1/365 an der Erdbahn dem tiefsten Punkte derselben entgegengesunken, der Punkt, in welchem der Bahnkreis der Erde die Erdbahn berührt, liegt nicht mehr im Aequator sondern schon etwas links nach oben auf der nördlichen Halbkugel, sämmtliche Punkte des Parallelkreises, den wir durch diesen Berührungspunkt ziehen, werden an diesem Tage durch die Rotation der Erde durch diesen Punkt geführt und haben Mittags die Sonne senkrecht über sich, und wenn wir, diesem Kreise entsprechend, einen anderen Parallelkreis über die nördliche Halbkugel des Himmels ziehen, so haben wir den Kreis, über welchen an diesem Tage der scheinbare Sonnenlauf gehen muß.

Es versteht sich von selbst, daß man auch in dieser Zeit des Frühlings-Solstitiums es einige Tage lang nicht merken kann, wie für die gemäßigte Zone der nördlichen Halbkugel die Tage schon im Wachsen und für die der südlichen im Abnehmen begriffen sind; aber die Erdkugel sinkt von Tage zu Tage tiefer an der Erdbahn hinab, der Punkt, in welchem der Bahnkreis die Erdbahn berührt, steigt von Tage zu Tage höher nach links und dem nördlichen Wendekreise entgegen, der Winkel, in welchem der Sonnenstrahl die beiden Halbkugeln trifft, wird für die nördliche Halbkugel von Tage zu Tage günstiger, die flachen Windungen des Sonnenlaufs ziehen sich immer höher an der nördlichen Halbkugel des Himmels hinauf und führen die gemäßigte Zone der nördlichen Halbkugel der Erde mit je mehr und mehr zunehmender Tageslänge dem Sommer entgegen.

Endlich, am 21sten Juni, hat die Erdkugel den tiefsten Punkt der Erdbahn erreicht und hat in dem Punkte, in welchem der Bahnkreis die Erdbahn berührt, die Sonne senkrecht über sich. Dieser Berührungspunkt liegt im nördlichen Wendekreise der Erde, der Winkel, in welchem der Sonnenstrahl die Erde trifft, ist für die nördliche Halbkugel der günstigste, für die südliche der ungünstigste, der scheinbare Sonnenlauf geht über

den nördlichen Wendekreis des Himmels, in der gemäßigten Zone der nördlichen Halbkugel beginnt mit diesem längsten Tage der Sommer, aber auf der südlichen nimmt in der gemäßigten Zone mit dem kürzesten Tage der Winter seinen Anfang.

Am 22sten Juni ist die Erdkugel schon wieder um $^1/_{365}$ an der Erdbahn, dem Westpunkte derselben entgegen, aufgestiegen, der Punkt, in welchem der Bahnkreis die Erdbahn berührt, liegt nicht mehr im nördlichen Wendekreise, sondern hat sich schon wieder etwas rechts nach unten dem Aequator entgegen gezogen, und die Sonne fängt wieder an, die flachen Windungen ihres scheinbaren Laufs rückwärts dem Aequator zu abzuwicklen. Wir brauchen unsere Beobachtungen nicht weiter fortzusetzen, denn wir wissen und sehen die folgenden Veränderungen voraus. Nach 365 Tagen, 5 Stunden, 48 Minuten und 48 Sekunden liegt die Erde am 21sten September wieder vor dem Westpunkte der Erdbahn, und da dieser Punkt wieder im Aequator liegt, so muß der Wechsel der Erscheinungen, die wir mit unserer Phantasie anzuschauen versucht haben, wieder aufs Neue seinen ewigen Kreislauf beginnen.

Ein Spaziergang durch die Zonen.

Wir kennen die 5 Zonenlinien und haben uns überzeugt, daß nicht die Willkür dieselben bestimmt hat, sondern der Winkel, in welchem die Erdachse vor der Erdbahn liegt. Die heiße Zone muß $2 \times 23^1/_2$ Grad breit sein, denn die Wendekreise sind ihre nothwendige Gränze, da man zwischen den entsprechenden Himmelskreisen die flachen Windungen des scheinbaren Sonnenlaufs sich vor- und rückwärts abwicklen sieht, sodaß man an den Gränzen einmal und zwischen denselben zweimal im Jahre die Mittagssonne senkrecht über sich hat, und die gemäßigten Zonen müssen an den Polenkreisen, also $23^1/_2$ Grad von den Polen, ihr Ende finden, weil man bis hierhin das ganze Jahr hindurch innerhalb 24 Stunden, auf den Gränzen freilich an dem kürzesten Tage nur auf einen Augenblick, die Sonne sieht.

Wenn wir an einem klaren Wintertage in den Wald gehen, so finden wir denselben trostlos öde und still, nur Moos und Gras scheinen träumend fortzuleben, sowie die Tannen und andere Nadelholzgewächse, deren dichtes, grünes Nadeldach den armen Vögeln in den kalten Sturmnächten eine willkommene Zuflucht gewährt; aber der ganze Laubholzwald steht nackt da und hält seinen Winterschlaf. Mit den ersten warmen Frühlingstagen fängt der Wald an zu erwachen; zuerst entfalten sich die Knospen der Birken, Weiden und Erlen, auch die Linde erwacht bald, viel später aber die Buche und die Eiche. Warum sind die schwachen Moose und Gräser und die Nadelhölzer im Stande, der Strenge des Winters zu trotzen, und warum erwacht nicht der ganze Wald zu gleicher Zeit? Weil die verschiedenen Gewächse zu ihrem Leben und Gedeihen eines verschiedenen Maßes von Wärme bedürfen. Wo dies durchschnittliche Maß von Wärme durch den Sonnenstrahl nicht mehr erzeugt wird, da müssen die Gewächse verkrüppeln. Wir können daher mit Gewißheit voraussetzen, daß uns ein Gang durch die Zonen aus dem Reiche des ewigen Sommers in der heißen Zone nach Norden zu den reichsten Wechsel der Pflanzen zeigen muß, deren Mannigfaltigkeit und Ueppigkeit mit der abnehmenden durchschnittlichen Wärme der höheren Breiten je mehr und mehr abnehmen muß, bis in dem kleinen Reiche des

ewigen Winters im äußersten Norden der kalten Zone alles Pflanzenleben ganz aufhört.

Wenn wir im Reiche des ewigen Sommers zwischen den Wendekreisen den ganzen Reichthum der üppigsten Lebenskraft anschauen wollen, welche die Tropensonne weckt und nährt, so versetzen wir uns im Geiste nach Brasilien, wo 30 Meilen breite, das ganze Jahr hindurch in glänzendem Blätterschmucke prangende, dicht verwachsene Urwälder der herrlichsten Baumarten sich 100 Meilen weit ausdehnen, durchbrochen von dem kräftigen Triebe thurmhoch aufstrebender Palmen, die, das düstere Laubdach des Waldes sich öffnend, als hohe Säulengänge hervorragen, „ein Wald über dem Walde", wo, während auf Spitzbergen überhaupt nur 30 Pflanzenarten ein kümmerliches Leben fristen, die Stämme der einzelnen Waldriesen mit einer solchen Fülle verschiedenartiger blühender Gewächse überdeckt und umrankt sind, daß das Auge des Beobachters in Verwirrung geräth, wenn es erkennen will, welchem Stamme alle diese Blüthen und Blätter angehören.

Und in eben dem Maße, in dem die Tropensonne eine höhere Wärme entwickelt, gießt sie auch ein leuchtenderes Licht aus, und ebenso wunderbar, wie die Tropenwärme auf Größe und Gestalt wirkt, wirkt das Tropenlicht auf die Farbe. Nicht nur das saftige Blättergrün der Bäume, die Blume des Waldes, der, einer hellleuchtenden Blume gleich, umherflatternde große Schmetterling, die im Diamantenglanze leuchtenden Käfer und das buntgefiederte Heer zahlloser Vögel, selbst die leblose Creatur glänzt im helleren Lichte, denn die heiße Zone ist die rechte Heimath für Silber und Gold, für Perlen und Diamanten; sogar der Mensch fühlt das Bedürfniß, sich in hellere Farben zu kleiden, um nicht in seiner Lichtwelt wie ein dunkler Flecken störend umherzuwandeln. Luft und Meer sind so klar und durchsichtig, daß der Blick in beiden Elementen viel weiter reicht, und das Auge des Europäers täuscht sich über die Entfernung, bis es sich nach und nach an die neue, durchsichtige Lichtwelt gewöhnt hat.

Die heiße Zone ist die rechte Brutstätte der Insekten, und neben den herrlichsten Käfern und Schmetterlingen und Myriaden von Feuerfliegen, welche die tropischen Nächte durchleuchten, findet sich der giftige Skorpion, die verheerende Heuschrecke, die zerstörende Termite und viel anderes lästige Geschmeiß. Wir wollen jedoch auch einer kleinen Schildlaus nicht vergessen, der Cochenille, welche in Südamerika auf mehreren Cactusarten lebt, und aus welcher der schöne purpurfarbene Karmin bereitet wird.

Auch die Amphibien haben in der heißen Zone ihre rechte Heimath und erreichen hier, wo kein Winterschlaf ihr Leben und Wachsen störend unterbricht, eine solche Größe, daß sie sogar zu gefährlichen Raubthieren werden. Neben übermäßiggroßen Kröten und Fröschen, deren vereintes Conzert wie Ochsengebrüll weithin durch die feierliche Stille der Nacht dröhnt, findet sich hier die 7 Fuß lange und 8 Centner schwere Riesenschildkröte und das schreckliche Krokodil und neben Klapperschlangen, Brillenschlangen und ähnlichen kleineren Giftarten die 30 Fuß lange, selbst dem Löwen furchtbare Boa und der noch größere Wasserschlinger, die Anakonda.

Aus dem zahllosen Geschlechte der in blendenden Farbenschmuck gekleideten Vögel merken wir uns nur den gleich einem Schmetterlinge zwischen duftenden Blumen umhergaukelnden Kolibri, den in unbeschreiblich schönem Federschmucke

prangenden Paradiesvogel und den ernstblickenden Condor, den stolzen König der Cordilleren, der, im Thale von keines Menschen Auge mehr erblickt, in den kalten Höhen des ewigen Winters seine Kreise zieht und sich in wenigen Augenblicken durch alle Zonen hindurch auf die arglos grasende Antilope hinabstürzt.

So wie in den nördlichen Polenmeeren das größte Wassersäugethier, der riesige Wal, sein Regiment hat, so haust in den Wäldern der heißen Zone das größte Landsäugethier, der kluge und ernste Elephant; im Schlamme der asiatischen und afrikanischen Ströme wälzen das Nashorn und das Flußpferd ihre mastigen Riesenleiber; aber damit das zahlreiche Geschlecht der widerlichen Affen und der zierlichen Zweihufer aus der Verwandtschaft der Hirsche und Ziegen nicht zu arge Verwüstungen anrichtet, so führen die katzenartigen Raubthiere, der König Löwe, der oft, wie der Dichter singt, auf dem Rücken der wunderlich gestalteten Giraffe sein Reich durchfliegt, und seine Großwürdenträger, der Tiger, Leopard, Panther ꝛc. als hohe Polizei ein strenges Regiment.

Amerika, welches den üppigsten Pflanzenwuchs hat, hat von den starken Thieren der Alten Welt nur schwache Abbilder: statt des Löwen den Kuguar, statt des Tigers den Jaguar, statt des Flußpferdes den Tapir, statt des Kameeles das Lama und statt des Krokodils den Alligator.

Auch das durchsichtige Meer der Tropen hat seine eigenthümlichen Wunder. Seit Jahrtausenden baut hier der Korallen-Polyp seine wunderbaren Inseln; Muscheln und Schnecken, ausgezeichnet durch Größe, seltsame Gestalt und glänzende Färbung ihrer Kalkgehäuse, unter ihnen die edle Perlen-Auster, bedecken den Meeresboden; Fische mit Gold- und Silberschuppen durchschneiden die klaren Wellen; hier und dort erhebt sich, auf der Flucht vor seinen Verfolgern, der fliegende Fisch mit seinen langen Flossen so hoch in die Luft, daß er auf das Verdeck eines vorüberfahrenden Schiffes fällt, und die hohe Polizei unter den Bewohnern der tropischen Meere führt

„Mit dem schrecklichen Kranze gesägter Zähne
Der entsetzliche Hai, des Meeres Hyäne."

Um die folgenden botanischen Reiche der Reihe nach zu durchwandern, reisen wir auf dem Aequator bis auf unsern Meridian 26 und von hier aus, 30 Meilen westlich vor unserm dritten Aequatorialmaste, nördlich, passiren bei 3 die kleine Insel Fernande Po, erreichen bei 4, etwa 30 Meilen östlich von der Mündung des Niger, in Nord-Afrika die Küste von Ober-Guinea, reisen weiter nördlich und in die Sahara hinein und erreichen in der Mitte derselben am nördlichen Wendekreise die nördliche gemäßigte Zone und deren südlichstes Reich, das wunderbare Reich der Palmen, welche auf thurmhohen, schlanken, astlosen Schäften einen tief hinabwellenden, glänzenden Blätterfederbusch tragen, das Reich des riesigen Baobab in Senegambien, dessen oft nur 12 Fuß hoher Stamm gegen 60 Fuß dick wird und eine Krone trägt, welche einem Walde gleich ist, das Reich des wunderlich gestalteten Drachenbaums, der auf Teneriffa den Abendwinden geheimnißvoll flüsternd erzählt, wer in seiner Kindheit fern im Osten in dem Wunderlande Aegypten die erste Pyramide gebaut hat, und wie der Wechsel von 4 Jahrtausenden an ihm vorübergeflogen ist, das Reich, wo die unheimlich blickende Hyäne ihre nächtlichen Raubzüge macht, wo

das schreckliche Krokodil den unvorsichtigen Schwimmer in die Tiefe zieht, die nördlichste Provinz für Löwe, Affe, Strauß und Papagei, wo die göttliche Weisheit das geduldige Kameel erschuf, dies wunderbare „Schiff der Wüste", auf dem allein man das öde Sandmeer der Sahara durchreisen kann.

Unser Meridian führt uns in dem Reiche der Palmen aus der Sahara durch das Dattelland Biledulgerid und durch den Ostrand von Algier, bis wir auf dem 36sten Grade am Mittländischen Meere in der Nähe der Stadt Bona die Nordgränze dieses Palmenreichs erreichen.

Im Mittelländischen Meere beginnt an den 3 Südspitzen von Europa, den Vorgebirgen Tarifa bei 36 und 12, Passaro bei 37 und 33 und Matapan bei 36⅓ und 40, das bis an die Pyrenäen, die Alpen, den Balkan und den Kaukasus reichende Reich der immergrünen Laubhölzer, dies entzückende Reich, von dem der Dichter singt:

„Kennst du das Land, wo die Citronen blühn,
Im dunklen Laub die Goldorangen glühn?"

das Reich der Olive, Pomeranze und Feige, wo Mais und Reiß an die Stelle unserer nordischen Getreidearten getreten sind, wo die Berge die Gemse, den Steinbock und den Muflon nähren und die Thäler das Stachelschwein, wo die Schildkröte ihre nördlichste Provinz hat und die Seidenraupe zu ihrem Leichentuche das kostbarste Material verwendet.

Die nördlichen Gränzgebirge des durchwanderten Reichs liegen in der Mitte zwischen dem Aequator und dem Nordpole; darum beginnt an dem nördlichen Fuße derselben das gesegnete Reich der Mitte, wo, weil die 4 Jahrszeiten in freundlichem Wechsel sich zu gleichen Theilen in das Jahr theilen, auch der Winter zu seinem vollen Rechte kommt, so daß der Laubholzwald sich am Ende des Herbstes seines Blätterschmucks entkleiden und einschlafen muß, und wir nennen daher dies Reich das Reich der sommergrünen Laubhölzer. In diesem gesegneten Reiche geizt man mit dem Boden, denn dies Reich ist das Reich des den Fleiß des verständigen Landmanns lohnenden geregelten Ackerbaus und der Viehzucht, wo sämmtliche Hausthiere im Dienste des Menschen ihre Schuldigkeit thun, das Reich der nordischen Getreide- und Obstarten, wo der Mensch an Leib und Seele am besten gedeiht, wo nicht nur die lästigen und schädlichen Insekten und Amphibien des Südens fehlen, sondern auch die größeren Raubthiere des Nordens, da der Mensch den Boden so vollständig unter seine Herrschaft gebracht hat, daß er gegen das schädliche Gethier in Wald und Feld die hohe Polizei selbst verwaltet.

Indem wir durch dies herrliche Reich nach Norden vordringen, sehen wir, daß uns bei Mainz am 50sten Grade die zahme Kastanie verläßt, und etwa 20 Meilen nördlicher will auch der edle Weinstock nicht mehr im Freien gedeihen; wenn wir aber auf dem 63sten Grade Drontheim erreicht haben, so überzeugen wir uns, daß hier ein ganz neues Reich beginnt. Alle unsere Obstbäume machen hier Halt und lassen sich durch Obststräucher ersetzen; auch die abgehärteten Bäume des freien Waldes, sogar die königliche, stämmige Eiche und die glattrindige, schlanke Buche wollen nicht weiter; nur die Linde bildet noch höher hinauf ganze Wälder, in geschützten, feuchten Thalungen wagen sich Weide und Erle noch höher hinauf, aber nur die Birke dringt kühn bis in die Nähe des nördlichen Eismeers.

Nicht nur das ganze Geschlecht der kaltblütigen Amphibien schaudert bei Drontheim vor dem hier beginnenden langen nordischen Winter zurück, auch die treuen Hausthiere kündigen dem Menschen den Dienst, nur der bis in den Tod treue Hund begleitet seinen Herrn bis an die Nordgränze des neuen Reichs, in welchem die ewige Weisheit das wunderbare Rennthier schuf, um dem Menschen, dem es den Dienst des Schafs, der Kuh und des Pferdes leistet, das Leben in diesen hohen Breiten möglich zu machen.

Da die schwachen Gräser dem nordischen Winter trotzen, so folgen dem Menschen auch die Getreidegräser Weizen, Roggen, Gerste und Hafer. Der Weizen freilich folgt dem Menschen nur noch wenige Meilen, aber der Roggen begleitet ihn bis in die Polenzone, und Gerste und Hafer folgen ihm bis an die äußerste Gränze des Reichs am 70sten Grade.

Wie aber sollen wir dies ernste Reich nennen? Es ist das Reich der nordischen Nadelholzbäume, welche hier mächtige Wälder bilden, das Reich der nordischen Raub- und Pelzthiere.

Am 70sten Grade machen nicht nur die Nadelhölzer, sondern auch die schon zu zwerghaftem Gesträuch gewordenen Birken und sogar die kühnen Gräser Halt, und es beginnt zwischen hier und dem Nordcap bei 71 und 43 das schmale Reich der Moose und Flechten; von Thieren findet sich in diesem öden Reiche fast nichts als einige starke, kühne Räuber aus der Klasse der Vögel und Säugethiere, denen unvorsichtige Bewohner des Meeres oder deren an die Küste geworfene Leichen zum Fraße dienen.

Etwa 360 Meilen weiter östlich erhebt sich jenseit der Mündung des Ob in Asien die Küste nördlich von den Samojeden über den 71sten Grad bis zu dem nördlichsten Vorgebirge der Erde, dem Cap Sewerowostocknoi bei 78 und 120; in diesem öden Striche herrscht der ewige Winter, in dessen Reiche man auch von Moosen und Flechten keine Spur mehr findet, und nur auf den Inseln, die durch das sie umgürtende höher temperirte Meer gegen zu große Kälte geschützt werden, wagen sich die Pflanzen noch weiter an den Pol hinauf, so daß man sogar noch auf Spitzbergen, dessen nördlichste Zacken bis an den 80sten Grad reichen, in den geschützten Thalungen noch 30 Pflanzenarten findet.

Ein Blick vom Nordcap in das Leben des Eismeeres.

Da wir im Geiste einmal soweit nach Norden vorgedrungen sind, so können wir es uns nicht versagen, mit einem flüchtigen Blicke vom Nordcap herab das Leben im Eismeere anzuschauen. Herrscht auch hier eine solche Oede wie in der starren Pflanzenzone hinter uns? O nein! Der starre Polarwinter hat keine dauernde Macht über das freie Meer, und wenn er es auch hier und dort an seiner Oberfläche eine Zeitlang in Fesseln schlägt, die sich bäumende Zornwoge zerbricht dieselben bald, und in die Tiefen des Ozeans dringt der Winter nimmer.

In der Mitte des langen Polarsommertages, der auf dem Nordcap schon $2^2/_3$ Monat dauert, also etwa vom 11. Mai bis zum 31. Juli, stehen wir auf dem äußersten Feldzacken des Vorgebirges und staunen hinab in die silberne Fluth. Der Himmel wölbt sich über uns in zwar mattem, aber reinem Blau, die Luft ist ungewöhnlich friedlich, so daß das Meer nur leise Wellen

schlägt, und wir haben die Sonne grade im Rücken, so daß wir das wunderbare Schauspiel vor uns klaren Blicks beobachten können.

So weit das Auge reicht, sehen wir, einzeln und schaarenweise, zahlreiche Schwimmer von dem Geschlechte der Gänse und Enten ihr harmloses Wesen treiben; aber ihr Friede ist nicht ungetrübt: von Zeit zu Zeit schrecken sie auf und tauchen in die schützende Tiefe, wenn der Schatten eines beutegierigen Seeadlers drohend über des Meeres silbernem Spiegel flog. Hier rudert ein schneeweißer Schwan in stolzer Anmuth durch die klaren Wellen, dort ruht ein anderer, auf einem Beine stehend und wie von den milderen Meeren des schönen Südens träumend, auf einer schwankenden Eisscholle.

Horch! Was plätschert dort links zu unsern Füßen, als ob jemand unvorsichtiger Weise ins Wasser geplumpst wäre! Unser Ohr hat uns nicht getäuscht. Siehe da! Auf einer Feldplatte, die sich nur eben über den Wasserspiegel hebt, pflegt eine harmlose Familie von Seehunden der Mittagsruhe. Die beiden Alten scheinen sich im stillen Frieden des Schlafs dem Verdauungsfieber zu überlassen; der Jüngste muß noch Nachhunger haben, denn er hat soeben einen unvorsichtigen Häring erwischt, den er mit sichtbarem Wohlbehagen verspeist, während sich die älteren Geschwister auf der Felsplatte täppisch herumbalgen. Bei dieser harmlosen Kurzweile ist soeben ein unvorsichtiger Robbenjüngling rücklinks ins Meer gestürzt und er ist jetzt grade damit beschäftigt, seinen schwerfälligen Leib wieder auf die Platte zu heben. Da bricht rechts zur Seite der silberne Wasserspiegel, und auftaucht das mächtige Haupt eines ernstblickenden Walrosses. Freundlich trägt ihm die Welle eine starke Eisscholle zu, das Thier setzt seine langen, blendend weißen Stoßzähne ein, um seinen mastigen Leib hinauf zu schleifen, und schon ruhen die kurzen Vorderfüße auf der Eisplatte; doch jetzt wendet das Walroß den Kopf scheu lauschend zur Seite und läßt sich wieder in die Tiefe hinabgleiten. Das vorsichtige Thier hat rechts hinter dem Felsvorsprunge ein verdächtiges Brummen gehört und will ohne Noth keinen Streit haben.

Auch wir wenden unsern Blick dem Brummen entgegen, und siehe, um den Felsvorsprung herum segelt auf einer Eisscholle ein mächtiger Eisbär. Sein Blick ist stolz und sicher, als wollte er sagen: „Ich bin der König in dieser Polarwelt!“ Wo sind die Robben geblieben? Wir wollen es ihnen nicht verdenken, daß auch sie vor den hungrigen Zähnen des Bären Schutz in der Tiefe gesucht haben, denn kaum ist er links um den Felsvorsprung herumgesegelt, verdrießlich brummend, daß man ihm so scheu ausweicht, so vernehmen wir ein heiseres Zorngebell, wahrscheinlich von einem Rudel von Polarfüchsen, welche an der Leiche eines gestrandeten Wals einen fetten Schmaus hielten und aus schmerzlicher Erfahrung wissen, daß ein hungriger Eisbär die Rechte des jüngsten Besitzes nie anerkennt.

Aber siehe, was leuchtet dort links am Horizonte auf? Will der Mond dort aufgehen, oder ist ein nach Spitzbergen segelnder Walfischfahrer in Brand gerathen? Immer heller wird das Leuchten und Blitzen, denn ein frischer Nordwest treibt zwei mächtige Eisberge heran. Immer näher treiben sie, immer höher heben sie sich schwankend aus den Wellen, immer voller faßt sie der verklärende Sonnenstrahl, immer leuchtender fließen die blitzenden Lichtströme um die Zacken ihrer schwerschwankenden Seiten — da fahren sie krachend gegen einan-

Digitized by Google

der, und der Funkenregen der im Strahle der Sonne aufblitzenden Eissplitter fällt zwischen die entsetzt aufschnatternden Schaaren der Gänse und Enten.

Soll denn das Auge nimmer zur Ruhe kommen? Was blitzt jetzt dort rechts am Horizonte auf? Kommt denn dort eine wie Gold und Silber blitzende Insel angeschwommen? Eine dichtgedrängte Bank von Häringen ist es. Wovor flieht ihr? Warum drängt ihr euch so ängstlich zusammen, daß die obersten Schichten oft ganz aus dem Wasser gehoben werden und, in der Sonne blitzend und funkelnd, wie auf dem Trocknen zappeln? Ha so! Jetzt bemerken wir euren Feind. Ein mächtiger Wasserstrahl steigt im Hintergrunde silbern in die Luft wie ein aufkochender Geyser. Welch ein Schnauben stürmt unter diesem Geyser hervor! Eine schwarze Insel hebt sich aus den silbernen Wellen, und wie eine schnaubende Locomotive schießt ein riesiger Wal durch die aufschäumende Fluth, daß die Schaaren der Gänse und Enten entsetzt nach allen Seiten davon schnattern.

Die Gränzlinie des ewigen Winters an den Bergen oder die Schneegränze.

Wenn man die Gränze des ewigen Winters erreichen will, so braucht man auf der nördlichen Halbkugel nicht bis zu den Samojeden, oder auf der südlichen bis an den Polarkreis zu reisen, denn man erreicht dieselbe überall an hohen Bergen und zwar in um so geringerer Höhe, je näher die Berge bei den Polen liegen. Diese Gränzlinie des ewigen Winters an den Bergen nennt man die Schneegränze. Sie liegt über der Meereshöhe in der Nähe des Nordcaps 2,400 Fuß hoch, 4 Grad südlicher schon 3,600 Fuß, einen Grad südlich von Drontheim 5,200 Fuß, in den Karpathen 7,980 Fuß, in den Pyrenäen 8,400 Fuß, im Kaukasus 9,900 Fuß, in der Sierra Newada schon 16,680 Fuß und am höchsten in Peru am 16ten Grade südlicher Breite, nämlich 15,800 Fuß hoch.

Die Verschiedenheit der Höhe der Schneegränze ist eine natürliche Folge der Beschaffenheit der Luft. Die Luft empfängt ihre Wärme nicht durch den Sonnenstrahl (dieser fährt durch das durchsichtige Luftmeer hindurch, ohne eine Spur von Licht und Wärme zu hinterlassen), sondern nur durch Mittheilung des durch den Sonnenstrahl erwärmten festen Erdbodens, und die Fähigkeit der Luft, von diesem Wärme in sich aufzunehmen und den oberen Luftschichten mitzutheilen, richtet sich ganz nach ihrer Dichtigkeit; je dichter die Luft ist, desto mehr Wärme kann sie in sich aufnehmen. Weil die vollkommnen elastische Luft sich erdwärts oder nach unten hin in ähnlicher Weise selbst zusammendrückt wie ein Heuhaufen, dessen oberste Halme nur leicht obenauf liegen, so muß sie in der Meereshöhe am dichtesten sein und am meisten Wärme in sich aufnehmen können, aber nach oben zu immer dünner und kälter werden.

Je näher an den Polen, desto weniger Wärme empfängt die Luft von dem je schwächer und schwächer erwärmten Erdboden, und dies geringe Maß von Wärme muß schon in geringer Höhe in der dünneren Luft bis auf den Gefrierpunkt abnehmen, so daß die in der Luft enthaltene Feuchtigkeit als Schnee an den Bergen niederschlagen muß; je näher aber dem Aequator, desto mehr Wärme empfängt die Luft von der Erde, und desto höher kann der mächtige Wärmestrom in die oberen Luftschichten aufsteigen, und desto höher muß dort der Gefrierpunkt über der Meeresfläche liegen.

Wenn ein 20,000 Fuß hohes Gebirge vom südlichen Polarkreise bis über den 71sten Grad nördlicher Breite hinausreichte, so könnte man an demselben den ganzen Bogen der Schneegränze deutlich sehen und bemerken, wie dieselbe auf der nördlichen Halbkugel erst am 71sten Grade die Meereshöhe erreicht, in der Nähe des Aequators ihre höchste Höhe von 15,800 Fuß hat, aber auf der wegen der großen Meeresfläche kälteren südlichen Halbkugel schon bei 66½ wieder zur Meereshöhe hinabsinkt.

Je dünner und kälter die Luft ist, desto weniger Feuchtigkeit kann sie enthalten; daher muß es in einer gewissen Höhe über der ersten noch eine zweite Schneegränze geben, wo die Luft so dünn und kalt geworden ist, daß sie gar keine Feuchtigkeit mehr enthalten kann, so daß alle Niederschläge aufhören müssen, und wenn in der uralten Gestaltungszeit der Erde die inneren Schmelzgluthen Berge von 36,000 Fuß Höhe aufgetrieben hätten, so würden wir dieselben durch die Schneeregion hindurch ihre schneefreien Spitzen in die trockne Oberluft emporrecken sehen.

Das Anwachsen der größten Tageslänge.

Ehe wir mit der Betrachtung der Breitengrade und dessen, was mit denselben im Zusammenhange steht, schließen, müssen wir noch anschauen, in welchem Maße die Länge des längsten Tages auf den Breitengraden zunimmt. Die Länge des längsten Tages, welche auf dem Aequator 12 Stunden beträgt, wächst nicht in gleichmäßiger Zunahme; sie wächst um

1 Stunde bei 16 Grad 44 Minuten
— nördlich vom Cap Verde —
2 Stunden bei 30 Grad 48 Minuten
— Cairo, Suez, Neu-Orleans —
3 Stunden bei 41 Grad 24 Minuten
— Rom, Constantinopel, Neu-York —
4 Stunden bei 49 Grad 2 Minuten
— Karlsruhe, Paris —
5 Stunden bei 54 Grad 32 Minuten
— Rügen —
6 Stunden bei 58 Grad 27 Minuten
— Hebriden, Nordrand von Schottland —
7 Stunden bei 61 Grad 19 Minuten
— Südspitze der Faroer —
8 Stunden bei 63 Grad 23 Minuten
— Drontheim —
9 Stunden bei 64 Grad 15 Minuten
— Archangel —
10 Stunden bei 65 Grad 54 Minuten
— Mitte von Grönland —
11 Stunden bei 66 Grad 27 Minuten
— Tornea —
12 Stunden bei 66 Grad 38 Minuten
— Polarkreis —

Das Anwachsen der längsten Tageslänge um die erste Stunde erfordert

16 Grade oder 240 Meilen, das Anwachsen um die 12te Stunde erfordert nur 11 Minuten oder $2^3/_4$ Meilen.

Jetzt wächst die Tageslänge schon nach einem Grade um

1 Monat bei 67 Grad 30 Minuten
— Südspitze der Lofoden —
2 Monate bei 69 Grad 30 Minuten
— Tromsoe —
$2^1/_2$ Monat, Hammerfest bei 70,
$2^2/_3$ Monat, Nordcap bei 71,
3 Monate bei 73 Grad 22 Minuten
— Nowa Zembla —
4 Monate bei 78 Grad 11 Minuten
— Norden von Spitzbergen —
5 Monate bei 84 Grad
— Eismeer —
6 Monate bei 90 Grad
— Nordpol.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Kunst- und Schulgesang.

Es kam mir dieser Tage ein von dem bekannten Componisten und Gesanglehrer F. H. Truhn verfaßtes, dem General-Intendanten der Königl. Schauspiele, Herrn B. v. Hülsen gewidmetes Schriftchen, betitelt: „Ueber Gesangeskunst und Lehre des Kunstgesanges" in die Hände, daß ich mit sehr großem Interesse gelesen habe, — nicht etwa, weil mir der Kampf zwischen den Verfechtern der alten italienischen Gesangesmethode und den Vertretern einer neueren Richtung, der angeblich vorhandenen „deutschen Schule" besonders sympathisch wäre, sondern weil der Vf. gelegentlich auch den Schulgesang berührt und Fragen von pädagogischer Bedeutung mit in den Bereich seiner Erörterungen zieht. Es ist ja gut und heilsam und es bewahrt vor Einseitigkeit, wenn Lehrer der Schule, die eine langjährige Praxis hinter sich haben und deren Unterrichtsweisedurch die Macht der Gewöhnung mehr und mehr etwas Stabiles angenommen hat, einmal Gelegenheit haben, Männer, die von einem höheren, allgemeineren und freieren Standpunkte aus die Unterrichtsdisciplinen ansehen (oder doch wenigstens anzusehen glauben), über die Schule und den Schulunterricht urtheilen zu hören.

Der Vf. der Broschüre sucht nachzuweisen, daß die alten italienischen Gesangesmeister das Höchste in der Gesangeskunst bereits erreicht hätten, und daß von einer deutschen Gesangschule gar nicht die Rede sein könne, daß überhaupt die Gesangeskunst in neuerer Zeit große Rückschritte gemacht habe, daß „die Gagen der Sänger dermalen in eben dem Verhältniße steigen, als die Leistungen

geringer werden;" — es sei keine andere Hülfe zu finden, man müsse wieder zu der alten, bewährten Methode der Italiener zurückkehren.

Als das größte Hinderniß für die Cultur des Kunstgesanges erscheint dem Vf. der Broschüre die Art und Weise, wie bei uns der Gesang in den Schulen betrieben wird. Hören wir ihn darüber selber reden. „Mit äußerst geringen Ausnahmen wissen die Lehrer, die für dieses Fach angestellt und möglichst schlecht honorirt sind, gar nicht, was eigentlich Gesang, was Tonbildung, was Kunst sei." . . . „Nachdem den Kindern die Noten und die einfachen Intervalle der diatonischen Scala beigebracht worden, geht der Schulgesangmeister zu dem unvermeidlichen Choralsingen über, das beste Mittel, den Kindern die Gesangstunde gründlich zu verleiden." . . . „Es ist erfahrungsmäßig, daß in den meisten Schulanstalten der Gesanglehrer eine persona ingrata für die Schüler ist, und daß kein Mittel unversucht bleibt, um von der Singestunde dispensirt zu werden." „Die große, fast allgemeine Abneigung gegen die Schulgesangslektionen resultirt ganz einfach aus der Bemerkung der Schüler, daß der Lehrer nichts weiter, als ein langweiliger Drillmeister und Abrichter sei." — „Es wäre allerdings ein unberechenbarer Vortheil für die höhere Gesangescultur, wenn bereits in der Schule eine tadellose Tonbildung, Sicherheit im Treffen der Intervalle, rhythmische Fertigkeit, schöne und dialektfreie Textsprache und Elementarkenntniß der harmonischen Verhältnisse erzielt werden könnte; allein dazu würde ein theoretisch gebildeter Musiker und wirklicher Kunstgesanglehrer erforderlich, ein solcher aber, namentlich in der Provinz (!) kaum zu acquiriren sein." — „Wie der Gesangunterricht zur Zeit fast allgemein in den Schulen gehandhabt wird, leistet er als Vorschule für die weitere Ausbildung im Kunstgesange nicht nur nichts, sondern ist von unberechenbarem Nachtheil, und es wäre dringend zu wünschen, daß man ihn ganz und gar eingehen ließe und die dadurch gewonnenen Stunden der italienischen Sprache widmete. Nicht bloß den Schülern, die dereinst den Gesang zu ihrem Lebensberuf oder zur Verschönerung ihres Lebens wählen sollten, ist Kenntniß und Fertigkeit in dieser Sprache unentbehrlich, sondern auch denen, die sich andern Lebensbahnen zuwenden, dürfte eine Bereicherung ihres Sprachschatzes als keine unnütze Last erscheinen." — „Wir als Musiker müssen natürlich mehr als irgend ein Nichtmusiker wünschen, daß die musikalische Disciplin einen Platz auf den Schulprogrammen behalte; aber wir möchten im Interesse der Erhaltung eines der schönsten Geschenke, das die Natur verleiht, der Stimme, dringend beantragen und befürworten, daß alles praktische Singen in den Schulen aufhöre und dafür Unterricht in der Harmonie, der Akustik, der musikalischen Kunstgeschichte, der italienischen Sprache und der Schönredekunst in den Schulplan aufgenommen werde." — „Der Singeunterricht, wie er bis heute fast überall und ausnahmslos gehandhabt wird, führt in den Töchterschulen noch weniger zu einem wünschenswerthen Resultate, als in den Knabenschulen." — „Geradehin unpassend muß es genannt werden, von einem Mädchenchor Lieder wie: „Mit dem Pfeil und Bogen," oder „Was blasen die Trompeten: Husaren heraus!" und dergleichen mehr singen zu lassen, wie wir es in einer bedeutenden Provinzial-Töchterschule selbst erlebt." So weit Truhn. —

Wie soll sich ein Gesanglehrer der Volksschule zu den vorstehenden tadelnden Worten eines Vertreters des Kunstgesanges stellen? — Es giebt zwei verkehrte Weisen, dergleichen einschneidende Urtheile aufzunehmen und zu behandeln. Man kann es entweder

machen, wie es jüngst die Bürger einer schwäbischen Stadt mit dem vielbesprochenen Gutachten des Herrn Reuleaux über die deutsche Gewerbeausstellung in Philadelphia gemacht haben: sie übergaben das fatale Zeitblatt, welches ihnen zuerst dies Gutachten brachte, feierlichst den Flammen. Probatum est! — Oder aber: man erschrickt höchlich; und vor lauter Ehrfurcht vor dem kunstgebildeten Richter, der doch wohl die Sache durchaus und bis ins Kleinste verstehen müsse, wagt man nicht, den leisesten Zweifel an der Vortrefflichkeit seiner Rathschläge laut werden zu lassen; — kurz, man läßt sich, wie es vulgär ausgedrückt zu werden pflegt, verblüffen. Beides ist vom Uebel. Viel besser ists, dem Rathe des Paulus gemäß zu handeln: „Prüfet Alles, und das Gute behaltet!" — „Fiat justitia et pereat mundus!" so ruft der vollendete Vertreter und höchste Verehrer des abstrakten Rechtes; — „es lebe der Kunstgesang, das höchste Ziel alles Denkens und Strebens!" so ruft noch lauter der Maëstro di bel canto. — Gemach, gemach, ihr Herren! Es haben's nicht Alle im Sinn, den Kunstgesang zu ihrem Lebensberufe zu machen; aber die kirchlichen und volksthümlichen Gesangesschätze unseres Volkes möchten auch Diejenigen, welche dem Kunstgesange ganz fern bleiben müssen, sich nicht ohne Weiteres rauben lassen.

Ob wirklich in den meisten Schulanstalten der Gesanglehrer eine persona ingrata ist? — Unsere Erfahrungen widersprechen dem schnurstracks. Wir kennen sehr viele Schulen, in denen die Gesangstunden wahre Erholungszeiten für die Schüler sind, trotzdem die Choräle sehr fleißig traktirt werden. Und was das Volkslied: „Mit dem Pfeil und Bogen" und das kriegerische „Was blasen die Trompeten?" betrifft, so dürfte es doch gerathen sein, diese Gesangesschätze den Töchtern, die dereinst als währschafte deutsche Frauen ihre Knaben in vaterländischer Treue und Tugend erziehen sollen, nicht vorzuenthalten.

Der verehrte Vf. der uns vorliegenden Broschüre ist also jedenfalls ein gut Stück zu weit gegangen. Allein wir wollen um deswillen seine Mahnungen nicht so ganz und gar abweisen und verwerfen. Es ist wahr, es wird beim Gesangunterricht in Volksschulen noch immer vielerorten viel gesündigt, aus Bequemlichkeit sowohl, als auch namentlich aus Unkenntniß, — und nicht bloß in Schulen, sondern auch in andern Lebenskreisen, namentlich in Männergesangvereinen. Die menschliche Stimme ist ein so kostbares Gut, daß rohe, unkundige Kräfte nicht damit hantiren sollten. Jeder Musiker soll, das verlangt man, sein Instrument kennen, damit er es ordnungsmäßig behandeln und in verständiger Weise schonen könne. Dem Gesanglehrer kann es darum nicht erlassen werden, sich durch fleißiges Studium und durch Nachdenken zu befähigen, in angemessener, förderlicher Weise die ihm übergebenen Kinder im Gesange zu schulen. Und dazu gehört ja einerseits, daß er selber der Gesangeskunst mächtig sei; dazu ist aber ferner auch nothwendig, daß er das kunstvolle Instrument, dessen Ausbildung ihm obliegt, das menschliche Gesangesorgan, kenne.

Aber nun beachte man das scheinbar kaum Denkbare: Der Verfasser unserer Broschüre verhält sich gegen solche Forderung geradezu abweisend. Er will von einem auf physiologischen Gesetzen sich gründenden Gesangunterrichte nichts wissen. Hören wir ihn auch hierüber selber reden: „Gesanglehrer, die ihre Methode auf eine anatomische Analyse der Stimmwerkzeuge gründen, werden, wenn sie außerdem nichts gelernt haben, nur Unheil anrichten.*) Haben wir es doch

*) Sehr begreiflich. Man merke: „wenn sie außerdem nichts gelernt haben." Wie aber, wenn sie außerdem tüchtige Gesangeskünstler sind? —

erlebt, daß in Berlin vor etwa 25 Jahren in ziemlich prätensiösem Stil ein Vokalconservatorium auf physiologischer Basis gegründet wurde. Der Schöpfer dieser neuen Schule war selbst in ungemein geringem Grade Musiker (!), wußte indeß an einigen jungen Leuten von Fach gläubige Jünger in sein Interesse zu ziehen, und das Institut bestand ein paar Jahre, wenn wir nicht irren, mit einer namhaften Summe vom Ministerium Eichhorn unterstützt. Endlich wurde ein Kreis namhafter Tonkünstler von dem Leiter der Anstalt zu einer Art Prüfung eingeladen; und die Resultate, die sich aus derselben gewinnen ließen, machten einen überwiegend heitern Eindruck; namentlich leisteten die meisten physiologischen Zöglinge Unglaubliches im Detoniren. Gleich nach diesem Examen trat der unverzagte Director mit der ganzen Schule eine abenteuerliche Reise durch Deutschland an, ohne irgendwo ein besseres Resultat als in Berlin zu erzielen. Der gesangswissenschaftliche Eroberungszug nahm in einer rheinischen Stadt ein ungemein charakteristisches Ende, bezüglich der Schülerinnen." —

Man gestatte uns hier eine Zwischenbemerkung. Wir entsinnen uns, von einem Prediger aus der alten rationalistischen Schule in einer Predigt „über die rechte Beurtheilung von Menschen und Ereignissen" das Folgende gehört zu haben: „Wenn mir ein Schneider einen neuen Rock verpfuscht, sage ich dann: Alle Schneider taugen nichts? — Ei, bei Leibe nein, nur derjenige gilt mir als Pfuscher, der mir den Rock verdarb." — Wir meinen, daß die Erzählung von dem Schöpfer des „Vokalconservatoriums", der „in ungemein geringem Grade Musiker war," nichts für oder wider die Forderung einer physiologischen Basis des Gesangunterrichtes beweisen könne. Doch hören wir den Vf. weiter.

„Die großen Maëstri di bel canto des vorigen Jahrhunderts wußten nichts von Müllers, Valentins und anderer Forscher physiologischen Studien; aber sie bildeten trotzdem Sänger, deren Leistungen wir heute noch in der bloßen Beschreibung und Schilderung zeitgenössischer Kenner anstaunen und bewundern müssen. Mozart wußte nichts von Chladni's und Helmholtz' Forschungen; ebenso wenig braucht man physiologische Analysen der Stimmorgane studirt haben, um ein Sänger oder Lehrer des Gesanges zu sein oder zu werden; doch wird es — so setzt der Vf. großmüthig hinzu — kein Schade an sich sein, dahin einschlagende Werke zu studiren." —

Es handelt sich, wie der geneigte Leser sieht, um nichts weniger, als um die Frage: „Ist die Gesangeskunst reine Empirik, oder hat sie eine wissenschaftliche Erkenntniß zur Unterlage?" Truhn verneint das Letztere, weil sich, wie er meint, das unsichtbare, geheimnißvolle Instrument (der menschliche Kehlkopf) bezüglich der Ursachen und Wirkungen seiner Mechanismen der wissenschaftlichen Beobachtung entzieht und keine äußere Handhabe für Ausbildung und künstlerische Thätigkeit des Lehrenden darbietet. „Wir verachten nicht," sagt der Vf., „Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft"; aber wir glauben, daß die Natur gewisse Geheimnisse der menschlichen Beobachtung auf ewig entziehen wird." —

Offenbar klingen die letzten Worte ganz plausibel; und es wird um derselben willen vielleicht Mancher geneigt sein, dem Vf. der Broschüre zuzustimmen. Aber man wolle, ehe man weiter urtheilt, doch bedenken, daß auch die ganze ärztliche Kunst zur reinen Empirik zurückkehren müßte, wenn sie von diesem Princip ausgehen wollte.

Vielleicht würde der Vf. anders, nämlich wesentlich günstiger, über die von

physiologischer Basis ausgehende Gesangeskunst urtheilen, wenn er selber mit der Physiologie des Kehlkopfes sich eingehend beschäftigt hätte. Dies scheint nun aber in keiner Weise der Fall zu sein; und daraus erklärt sich wohl sein absprechendes Urtheil; denn „in dem, was man nicht versteht und beherrscht, ist man immer links." Wenn der Vf. (S. 17 der Broschüre) sagt: „Jedes Blase-Instrument hat nach Maßgabe seiner Construction des Mundstückes eine bestimmte Form der Embauchüre, d. h. des sogenannten Tonansatzes; und der vordere Theil des menschlichen Mundes, die Wölbung über der Zunge, diese selbst, die Gaumenwände, die Zähne, die Lippen, bilden zusammen den Theil eines Blase-Instruments, welches dem Tone Klang und Charakter geben soll, während die Höhe oder Tiefe des Tones durch die Stellung des Kehlkopfes, und die Klangfarbe durch Beschaffenheit und Spannung der Stimmbänder bedingt wird," — so geht aus diesen Worten mindestens dies hervor, daß es ihm an klaren Vorstellungen über die Beschaffenheit des menschlichen Stimmorgans und über die Funktionen seiner einzelnen Bestandtheile gar sehr gebricht. —

Doch, wozu diese Auseinandersetzungen mit einem Meister des Kunstgesanges in einem Schulblatte? — Wir sind nicht gesonnen, mit einem Maëstro in eine unfruchtbare Disputation einzutreten; wir haben es bei unsern schlichten Darlegungen mit den Lehrern des Gesanges an deutschen Schulen zu thun. Wir wünschen, daß ihnen, gleich wie uns selbst, das abfällige Urtheil eines Musikers der Metropole über den Schulgesang und die Vertreter einer deutschen Gesangesschule eine Anregung und ein Sporn werden möge, sich mit ihren Studien auch den auf den Gesangunterricht bezüglichen literarischen Werken zuzuwenden. Insonderheit möchten wir auf ein klassisches Buch hinweisen, welches wie kaum ein anderes, geeignet ist, die hohe Bedeutung der Einsicht in den Bau des menschlichen Gesangorgans erkennen zu lassen, — welches in klarer, populärer Weise vortreffliche praktische Winke für den Gesanglehrer aus den schlicht vorgetragenen physiologischen Prämissen ableitet. Es ist dies das Buch von Dr. Schwarz: „System der Gesangeskunst. Hannover." Es ist dasselbe zwar durch die neueren, bedeutenden Forschungen des Professors Dr. Helmholtz vielfach überholt; gleichwohl bildet es immer noch eine höchst anregende nützliche Lectüre. —

„Einfachheit ist das Siegel der Wahrheit": diesen Eindruck gewinnen wir sofort beim Lesen dieses Buches, schon bei den ersten Seiten; und dieser Eindruck begleitet uns bis ans Ende. Wie ganz anders stellt sich Dr. Schwarz zu der Frage über die Berechtigung und Nothwendigkeit der physiologischen Studien für die Gesanglehren als F. H. Truhn. Ihm erscheinen dieselben als durchaus nothwendig, weil der Lehrer ohne sie bei allen wichtigen Fragen hinsichtlich der Gesangesmethode im Dunkeln tappt. Nicht einmal der Unterschied von Ton und Laut ist ohne solche Unterlage klar darzulegen; — wobei bemerkt werden mag, daß auch in sonst ganz tüchtigen Werken hinsichtlich dieser einfachen Dinge oft eine merkwürdige Unklarheit zu Tage tritt. Eine klare Unterscheidung von Laut und Lautzeichen ist nun gar bei den Allerwenigsten zu finden. — Und was endlich die Behandlung der häufig vorkommenden Fehler bei der Tonbildung und bei der Aussprache betrifft, so ist es allgemeine Erfahrung, daß denjenigen Gesanglehrern, welche über die Ursachen dieser fehlerhaften Bildungen im Klaren sind, viel eher die Beseitigung derselben gelingt, als den auf rein empirischen Wegen Wandelnden. —

Der als Physiolog bekannte und berühmte Dr. Johannes Müller hat zuerst gründliche Untersuchungen des menschlichen Stimmorgans angestellt und

spätern Forschern, wie Valentin und Helmholtz die Bahn gebrochen. Von den Ergebnissen der Forschungen solcher Männer ausgehend, aber auch auf eigene fleißige Beobachtungen an ausgeschnittenen Kehlköpfen sich gründend, baut Dr. Schwarz sein System der Gesangeskunst auf. Er gliedert sich sein Buch in die 3 Abschnitte: 1) Physiologischer Theil, 2) technischer Theil, und 3) psychologischer Theil.

Der physiologische Theil hat es mit dem menschlichen Stimmorganismus zu thun. An demselben sind zu unterscheiden die folgenden 3 Bestandtheile: 1. das Windrohr (die Lungen mit der Luftröhre), 2. der Schwinger (der Kehlkopf), und 3. das Ansatzrohr (der Schlund nebst der Mundhöhle). Durch die aus der Lunge strömende Luft werden die elastischen Stimmbänder des Kehlkopfes in schwingende Bewegung gesetzt; dadurch entsteht der Ton, der so lange dauert, als die Luft fortströmt; er geht durch die Mund- und Schlundhöhle hindurch und wird hiebei mannichfaltig modificirt. Das Singen ist demnach ein fortwährendes Ausathmen bei verengter Stimmritze und mehr oder weniger angespannten Stimmbändern. Das Ansatzrohr (die Mundhöhle) hat bei der Bildung des eigentlichen Tones nichts zu thun; die ganze Scala erzeugt sich an ausgeschnittenen, todten Kehlköpfen ohne dies Ansatzrohr; durch dasselbe wird der Ton nur modificirt; zwar nicht nach Höhe und Tiefe, wohl aber hinsichtlich der Klangfarbe. — Was die Thätigkeit der Lungen betrifft, so ist dieselbe ebenfalls untergeordnet bei der Erzeugung eines Tones nach Höhe und Tiefe, denn ein schwacher Athem reicht überall dazu hin; wesentlich aber ist die Thätigkeit der Lungen zur Nüancirung eines Tones hinsichtlich seiner Stärke; — bei kräftigem Blasen wird der Ton stärker. — Das menschliche Stimmorgan hat 2 sogenannte Register: die Brust- und Kopfstimme. Beide Arten von Tönen, die Brust- und Falset- oder Fisteltöne, werden in der Stimmritze erzeugt. Bei den Brusttönen werden die ganzen Stimmbänder in schwingende Bewegung gesetzt, während bei der Anwendung der Kopfstimme nur die der Stimmritze zunächst gelegenen Ränder der Stimmhäute schwingen. Es ist eine der wichtigsten Aufgaben des Gesangunterrichts, die Ausgleichung dieser beiden Register zu bewirken. Es geschieht dies durch fleißiges Scalasingen mit möglichst schwacher Stimme und durch An- und Abschwellen der Töne (messa di voce), wobei Lungen- und Muskelthätigkeit zusammenwirken.

Im technischen Theile betrachtet Dr. Schwarz den Ton als Glied einer Reihe von Tönen und zeigt, welchen Weg der Unterricht zu gehen habe, damit es zur Gleichheit in Bezug auf Athemstärke, Muskelthätigkeit und Mundöffnung komme. —

Der psychologische Theil endlich betrachtet den Gesang als lautende Seele. Die Offenbarung der Seele ist der höchste Zweck des Gesanges. Klare Offenbarung der Seele setzt richtige Aussprache der Sprachlaute voraus, die sich beim Gesange mit den Tönen verbinden. Die Sprachlaute bilden sich ganz unabhängig von den Tönen, nämlich im Ansatzrohre. Darum muß die Thätigkeit des Kehlkopfes unabhängig sein von der Thätigkeit der Lautwerkzeuge; namentlich ist die völlige Unabhängigkeit und Freiheit der Zunge zu erstreben. —

Es würde mich zu weit führen, wollte ich nun noch auf die Lautlehre und auf den übrigen reichen Inhalt des dritten Theils des Schwarz'schen Buches näher eingehen. Ich breche hier ab und spreche nur noch einmal die Bitte an die Gesanglehrer der Schule aus, mit Treue und Fleiß die edle, volksthümliche Kunst des Gesanges bei der Jugend zu pflegen und sich durch abfällige Urtheile von

Digitized by Google

einzelnen Vertretern des höhern Kunstgesanges nicht irre machen zu lassen, — sich aber gleichwohl durch diese Urtheile wecken und reizen zu lassen, in fortgehender Weise durch fleißiges Studium werthvoller Schriften sich auch für den Gesangunterricht immer tüchtiger zu machen.

M. Z—n.

Aus dem Regierungsbezirk Erfurt (Sept. 1876)*). Bisher war das Dezernat über die evangel. Schulen des Regierungsbezirks in den Händen des Consistorial-, Regierungs- und Schulraths Bieck, während das der katholischen dem Divisionspfarrer Nagel übertragen war. Die Stellung des letztern als eines katholischen Geistlichen und Regierungsbeamten gegenüber der katholischen Geistlichkeit, die in ihrem Widerstande gegen die kirchenpolitische Gesetzgebung verharrt, war keine leichte. Die Schwierigkeiten dieser Stellung mögen der Hauptgrund sein, warum jüngst ein Wechsel im Dezernate eintrat, so daß die Theilung der Schulen nach der Confession aufhörte und eine solche nach Kreisen vorgenommen wurde. Dadurch hat Herr Regierungsrath Bieck 7 Kreise mit etwa 500 evangelischen und 170 katholischen Lehrern, Herr Schulrath Nagel aber 3 Kreise mit etwa 250 evangelischen und 30 katholischen Lehrern erhalten. Die überwiegend katholischen Kreise Heiligenstadt und Worbis auf dem Eichsfelde sind dadurch dem Dezernate des Herrn Schulrath Bieck zugetheilt worden.

Vom 28. Aug. bis 2. Sept. hat derselbe mit den beiden unlängst berufenen Kreis-Schulinspektoren Dr. Regent in Heiligenstadt und Rektor Polack in Worbis eine Inspektionsreise durch einzelne Theile des Eichsfeldes gemacht. So besuchte er am 28.—30. Aug. in bunter Folge 8 katholische und 6 evangelische Lehrer des Kreises Worbis (der im Ganzen 64 katholische und 24 evangelische Lehrer zählt) auf längere oder kürzere Zeit in ihren Schulen; die evangelischen Schulen kannte er bereits, da er früher alle 4 Jahre die Schulen des ganzen Regierungsbezirks zu besuchen pflegte. Obwohl Herr Schulrath Bieck den Siebzigen nah ist und in den letzten Jahren schwer leidend war, so erfreut er sich doch noch einer ungewöhnlichen geistigen Frische und Unverwüstlichkeit bei der Arbeit. Wohl 8—10 Stunden täglich mit nur kurzen Momenten der Erholung war er thätig. Ueberall setzte er selbst den Bohrer der Frage an, um den wirklichen Stand der Schule, den Grad der geistigen Mobilisirung, die sittliche und vaterländische Gesinnung zu erforschen.

Das Resultat der Prüfung war meist ein erfreuliches. Der in den meisten Schulen herrschende Geist der Zucht und einer patriotisch angeregten Gesinnung, wie die Leistungsfähigkeit, bezeugten eine fleißige, geschickte und gewissenhafte Lehrerthätigkeit. Auch in die Lehrerwohnungen trat der freundliche Revisor und begrüßte die Angehörigen des Lehrers. Hier zeigte sich nicht selten ein düstres Gegenstück zu der hellen Lehrerarbeit: beschränkte, düstere, ärmliche, ja ungesunde Wohnungen in nicht kleiner Zahl!

Auf den Wunsch seines Vorgesetzten hatte der Kreis-Schulinspektor Polack die Geistlichen und Lehrer in einem 2stündigen Umkreise von Worbis zu einer

*) Durch Zufall verspätet. D. Red.

Schlußkonferenz eingeladen. Es waren 45 Lehrer, 5 katholische und 1 evangelischer Pfarrer erschienen.

Der Vorsitzende begrüßte die ihm meistens fremden Conferenzgenossen in seiner herzlichen, einfachen und offenen Weise. Einleitend sagte er, daß ihm der Wechsel im Schuldezernate keine Freude gemacht habe. Nicht lästig sei ihm die Uebernahme neuer Pflichten, wohl aber schmerzlich der Verlust dreier Kreise, mit deren Vorständen, Geistlichen und Lehrern ihn ein mehr als 20jähriges Band der Liebe und des Vertrauens verbinde. Doch er kenne als Christ und als Beamter seine Pflicht und werde sie ohne Murren erfüllen. Was die Verschiedenheit der Confession anlange, so möge man ganz seinem Gerechtigkeitssinne vertrauen. Er kenne keinen doppelten Maßstab für die Behandlung katholischer und evangelischer Lehrer. Was uns in der Lehre trenne, dürfe uns im Leben nicht scheiden. Und über konfessionelle und politische Gegensätze dürfe man sich die Achtung und die Bruderhand nicht verweigern. Da die Basis der Arbeit in evangel. und kathol. Schulen wesentlich dieselbe sei, da Heiligung des Sinnes und Wandels durch den Glauben und die Liebe, vaterländische Gesinnung und Achtung vor dem Gesetze die Arbeitsziele aller Schulen sein müßten, so hoffe er beiden Confessionen in der Schulverwaltung gerecht zu werden. In längerem Vortrage wurden hierauf praktisch die methodischen Grundsätze für die einzelnen Lehrgegenstände dargelegt und gewisse wahrgenommene Mängel berührt. Betreffs der wahrgenommenen Mängel nur einzelne Bemerkungen!

Der tödtende Lern- und Auffage-Mechanismus bei den religiösen Stoffen ist nachdrücklich zu bekämpfen. Die wirkliche geistige Erfassung weniger Stoffe nützt mehr als das mechanische Einlernen vieler. Das wörtliche Memoriren der Bibl. Geschichten aus den Historienbüchern zerstört den heiligen Duft und die bildende Wirkung derselben. Gutes, sinngemäßes Sprechen ist die einfachste und bündigste Erklärung. Das Gebet ist die gehobenste Sprache des Herzens und Mundes; es darf nicht in einen Plapper- oder Leierton verfallen. Nicht die Zahl der Worte und die Geschwindigkeit des Hersagens sondern der Herzensantheil des Beters gefällt dem Herrn. Die Kinder müssen sich dessen, was sie im Unterrichte gehabt haben, bewußt werden und Rechenschaft darüber zu geben vermögen. Es muß stets auf langsames, gegliedertes, lautreines und vollständiges Sprechen gehalten werden. Beim Lesen sind die Scheidezeichen zu beachten, die Kommapausen aber nicht mit sinkender Stimme zu halten. Die Besprechung und das sichere Auswendiglernen einer Anzahl klassischer Dichtungen sind besonders wichtig für die deutsch-sprachliche und allgemeine Bildung. Durch Inhalt und Form sind sie vorzüglich geeignet zu Geistes- und Herzensnahrung und zu werthen Begleitern auf dem Lebensgange. Kopf- und Tafelrechnen sind nicht zu scheiden. Mit Vorliebe sind bei den Aufgaben kleinere Zahlen unter Anlehnung an wirkliche Lebensverhältnisse zu wählen, Klarheit und Raschheit des Denkens wie zusammenhängendes Sprechen zu üben. Der Gesang muß frisch, rein, taktgemäß und wohlklingend sein, weder schleppend noch schreiend. Durch mühsame Einübung von 2 und mehrstimmigen Liedern darf die Zahl der einzuübenden Lieder nicht beschränkt werden. Die Liedertexte müssen auswendig gelernt, neben dem Chorgesange muß das Einzelsingen fleißig geübt werden.

Ueber die äußere Lage der Lehrer bemerkte Herr Regierungsrath Bieck, sie sei zwar gegen früher erheblich besser geworden, aber noch seien wir nicht am Ziele. Es fehle die regelmäßige Gehaltssteigerung nach dem Dienstalter. Das Minimal-

gehalt genüge, aber 90 Mrk. Dienstalterszulage nach 12, und 180 Mrk. nach 22 Dienstjahren sei eine zu geringe Steigerung. Solle dem bedrohlich wachsenden Lehrermangel gewehrt werden, so halte er 1) eine stufenmäßige Steigerung der Lehrergehälter nach dem Dienstalter, 2) günstigere Pensionssätze, 3) Erhöhung der Wittwenpension und 4) Gewinnung tüchtiger junger Leute für den Lehrerberuf durch staatliche Unterstützung für erforderlich. — Nach Schluß des Vortrags dankte ein katholischer Lehrer im Namen seiner Amtsgenossen für die gehörten Worte und versicherte, daß sie ihrem neuen Chef mit vollstem Vertrauen in seine Sachkenntnis, in seine Gerechtigkeit und seine Liebe zu Schule und Lehrern entgegen kämen.

Ein einfaches Mahl, gewürzt von Heiterkeit und Herzlichkeit, von Toasten und patriotischen Liedern, schloß die Conferenz. Tiefbefriedigt trennten sich die bis dahin Fremden, die sich nun nicht mehr fremd waren.

Möge der angeschlagene Ton des Vertrauens und der Liebe immer stärker anschwellen und endlich in den vollen Akkord der Versöhnung konfessioneller und politischer Gegensätze ausklingen!

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Anleitung zur rationellen Bienenzucht von Heinrich Ilgen, Seminarlehrer zu Cammin in Pommern. Preis 1,50 Mrk. Berlin. Verlag von Adolf Stubenrauch 1875.

Das Ergebniß 15jähriger Erfahrungen eines einsichtigen, eifrigen Schülers und Verehrers des großen Bienenzüchters Dzierzon wird uns in diesem empfehlenswerthen Büchlein dargeboten, und wir wünschen mit dem Verf., daß dasselbe besonders in der Lehrerwelt eine ausgedehnte Benutzung finden möge. Die Bienenzucht gehört in der That zu den lohnendsten und interessantesten Nebenbeschäftigungen für einen Lehrer, insofern sie nicht nur die Möglichkeit gewährt, das in vielen Fällen immer noch nicht in ausreichender Weise normirte Einkommen zu erhöhen, sondern weil sie sich auch als besonders geeignet erweist, einer idealen Natur- und Lebensauffassung dienstbar zu werden. Wie viele kostbare Zeit wird auch in Lehrerkreisen einer wenig förderlichen Geselligkeit, oder gar dem Dienste der Eitelkeit geopfert! Bienenzucht und Gartenbau sind Beschäftigungen, durch welche insbesondere die Mußestunden der Landlehrer in würdiger Weise ausgefüllt werden. Es will uns nicht denkbar und möglich erscheinen, daß Lehrer, welche in dieser Weise einen Theil ihrer freien Zeit verwenden, alles idealen Schwungs baar sein könnten; wir meinen, daß dem in den Wundern der Natur heimisch gewordenen Lehrer mehr und mehr auch der Sinn und Blick für die höhern Werkstätten des Geistes aufgehen werden und daß ein solcher auch den für seine Fortbildung geeigneten pädagogischen Schriften mit Fleiß und Eifer sich zuwenden werde. —

Der Wunsch des Vrf., daß sein Büchlein auch bei Fachmännern eine freundliche Berücksichtigung finden möge, hat sich, wie wir uns mehrfach hiervon zu

überzeugen Gelegenheit hatten, über Erwarten erfüllt. Wir beschränken uns an dieser Stelle darauf, das schwerwiegende Urtheil des bereits genannten Pfarrers Dzierzon mitzutheilen, welches die vom Seminarpräfekten Andreas Schmidt in Eichstädt herausgegebene Bienenzeitung, das Organ des Vereins deutscher Bienenwirthe in Nr. 5 ds. Js. bringt. Dzierzon schreibt:

„Im Jahre 1875 sind mehrere neue Bienenschriften erschienen. Es könnte scheinen, daß dies des Guten doch zu viel sei, da an brauchbaren Bienenbüchern ohnehin kein Mangel ist. Indessen etwas wirklich Gutes und Brauchbares kommt niemals zum Ueberfluß und zur Unzeit. Eine solche gute und brauchbare Schrift ist auch die von Heinrich Ilgen, Seminarlehrer zu Cammin in Pommern, bei Adolf Stubenrauch in Berlin erschienene „Anleitung zur rationellen Bienenzucht." Sie ertheilt klare und faßliche, durch gelungene Zeichnungen illustrirte Anleitung zur Herstellung zweckmäßiger Bienenwohnungen, insbesondere der Kasten aus Strohwänden, sowie auch zur Behandlung der Bienen in denselben. Doch auch der alte Strohkorb ist darin berücksichtigt, so daß auch diejenigen Bienenwirthe, welche noch mit diesem wirthschaften, die Schrift nicht ohne Nutzen lesen werden."

Wir haben diesen empfehlenden Worten, denen wir uns von Herzen anschließen, nichts weiter hinzuzusetzen.

M. Z.

Entgegnung.

Die im Märzhefte dieses Blattes befindliche Recension meiner „Heilsgeschichte in biblischen Geschichten" enthält namentlich in den gerügten Einzelheiten manches Beachtenswerthe. Der Inhalt derselben würde mich zu einer Erwiderung nicht veranlassen, obgleich ich der Ueberzeugung bin, daß bei einer tiefern Auffassung der heilsgeschichtlichen Idee und einem genauern Eingehen auf den Plan meines Werkchens die dagegen erhobenen Bedenken widerlegt werden können. Auch der wenig freundliche Ton des Herrn Recensenten, und das so geflissentliche Hervorzerren von Mängeln und Ungenauigkeiten bis auf den bei der Correctur übersehenen M-Strich und das fehlende Komma würde eine Entgegnung meinerseits nicht hervorgerufen haben, da die bereits unter der Presse befindliche 2. Auflage den Nachweis liefert, daß auf die Ausstellungen im Einzelnen, soweit sie gerechtfertigt erschienen, Rücksicht genommen ist. Lediglich die unter Nr. 8 aufgeworfene Frage, welche geeignet ist, einen beleidigenden Verdacht zu erwecken, bestimmt mich zur Entgegnung. Dieser Frage gegenüber erkläre ich, daß die Heilsgeschichte von dem ersten bis zum letzten Blatte von mir abgefaßt ist, und ich daher für alle einzelnen Theile des Werkes, auch für die nach der Kritik des Herrn Recensenten vorhandenen Mängel und Ungenauigkeiten allein verantwortlich zu machen bin.

Brüggemann.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Juni 1877.

Raste ich, so roste ich!

Motto: Was du bist, das wolle sein,
und nichts wolle lieber.
Voß.

Wenn wir unsere jetzigen heimathlichen Schulzustände mit den frühen vergleichen — man braucht nur etwa 10 Jahre zurückzugehen —, so ist nicht zu verkennen, daß Manches anders und zwar besser geworden ist. In den meisten Schulklassen sitzt ein Drittheil Schüler weniger als früher, der Schulbesuch ist durch die verschärfte Controle regelmäßiger geworden, die Lehrmittel sind reichlicher vorhanden, das Lehrereinkommen hat nicht vereinzelt, sondern im Allgemeinen namhafte Verbesserungen erfahren, so daß die Schulausgaben einzelner Gemeinden im Lauf weniger Jahre sogar auf das Doppelte gestiegen sind.

Wie Alles in der Welt, so haben auch diese Fortschritte ihren bestimmten Grund. Die bedeutungsvollen Jahre der Neugestaltung unseres politischen Lebens mit ihren großartigen Ereignissen wiesen wirksamer als alle Worte auf die Wichtigkeit der Bildungsanstalten hin, und als nun die höchste Behörde, dadurch mit veranlaßt, die innere Reform des Volksschulwesens in Angriff nahm, wurde gleichzeitig auch der Blick geschärft für die äußerlichen Mängel und Hindernisse, und die vorhandenen Uebelstände traten nun um so mehr als der Abhülfe bedürftig hervor. „Hebung des Volksschulwesens" hieß die allgemeine Losung, der sich schon anstandshalber Keiner entziehen durfte. Bei solcher Lage der Dinge mußte man sich auch wohl oder übel zu neuen Opfern entschließen, denn: wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen.

Selbstverständlich haben wir Lehrer uns über die neue Bewegung, über das wiedererwachte lebhafte Interesse herzlich gefreut. Warum auch nicht? Wer wollte nicht einer offenbaren Wendung zum Besseren seine volle Theilnahme entgegenbringen? und wie könnte namentlich ein Lehrer seine Freude verbergen, wenn die Pflege und der Ausbau der Volksschule als eine der wichtigsten Aufgaben des öffentlichen Lebens anerkannt wird?

Offenbar aber dürfen wir bei diesem Gefühl nicht stehen bleiben. Die neue Richtung sammt den uns gewordenen Vortheilen und Hülfen rechnen unausgesprochenermaßen noch auf etwas Anderes, als auf unsere Dankbarkeit. Verhehlen wir es uns nicht: Unsere Stellung ist unter den neuen Verhältnissen einerseits zwar günstiger, anderseits aber auch ungleich schwieriger geworden. So viel sagt uns schon ein oberflächliches Besinnen: Weil man mehr bietet, wird auch mehr gefordert. Die Gemeinden wollen die verhältnißmäßig großen Opfer nicht umsonst gebracht und die Behörden die neuen Verordnungen auch nicht umsonst erlassen haben.

Wir sehen uns einer größeren Aufgabe gegenüber. Der Lehrplan der Volksschule ist vervollständigt, einzelne Disciplinen haben eine bedeutende Erweiterung erfahren, in andern ist zwar die Stundenzahl verringert, am Ziele aber nichts ge-

mindert worden. Die „Neuen Bestimmungen" setzen Lehrer voraus, die, tüchtig durchgebildet, nicht aus der Hand in den Mund leben, sondern aus dem Vollen schöpfen. Der Lehrerstand muß wachsen mit seinen größeren Zwecken. Darauf weist auch die höchst bedeutende Steigerung der Präparanden- und Seminarbildung. Und sagt es uns nicht die einfachste Ueberlegung, daß auch die längst ersehnte, nun gegebene Aussicht, bei der Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens mit rathen und thaten zu können und allmälig zu einem selbständigen Stande auszuwachsen, nur in dem Maße sich verwirklichen kann, als der Stand als solcher über die Fähigkeit und Würdigkeit dazu keinen Zweifel läßt?

Unverkennbar ist die neue Lage ein Appell an die Strebsamkeit, an die Werbelust des Lehrerstandes, und gelingt es nicht, ihn zu einem energischen Aufraffen seiner Kräfte und zu einem beharrlichen Weiterstreben zu vermögen, so muß nicht nur er selbst verkümmern, sondern auch die mit so viel Hoffnung begrüßte Reformbewegung im Sande verlaufen.

Zwei Richtungen des Fortbildungsstrebens — nach sachwissenschaftlicher und nach beruflicher Tüchtigkeit — treten sofort in die Augen. Während das erstere nothwendig ist, um zu einer größeren allgemeinen pädagogischen Bildung und speciell in jedem einzelnen Lehrgegenstande zu klaren, deutlichen Begriffen, überhaupt zu einem gründlichen gediegenen Wissensschatze zu gelangen, befaßt sich das zweite mit der richtigen und geschickten Anwendung, beziehungsweise Mittheilung des Gelernten in der Berufsarbeit, richtet sich also auf die Lehrmethode, das Lehrverfahren und die Lehrgeschicklichkeit.

Es ist ein Vorzug unseres Berufs, daß er für ein fruchtbringendes Studium so mannigfache Seiten darbietet, daß er vorab nicht irgend eine todte Wissenschaft, sondern den lebendigen Menschen als das zu erforschende und zu bildende Objekt in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und daß um Dieses willen die gesammte Berufsbildung sich den verschiedensten Wissensgebieten zuwenden muß. Dadurch werden dem Fortbildungsstreben immer neue Nährquellen eröffnet, und die Arbeit selbst wird noch dadurch in höherem Maße interessant, daß die gewonnene Einsicht stets unmittelbar angewendet, rectificirt und mit dem frisch pulsirenden Leben in Beziehung gesetzt werden kann.

Sind wir in dieser Weise mehr als Andere vor Einseitigkeit geschützt, so sind damit nicht alle Gefahren beseitigt. Als Hauptgesichtspunkt muß stets fest gehalten werden, daß die Fortbildung nach Inhalt und Umfang zunächst den Berufszwecken dienen soll. Wer es weiß, was zur vollen Ausrüstung eines tüchtigen Lehrers gehört, dem braucht Niemand zu sagen, daß er auch bei dem redlichsten Fleiße so bald nicht auslernen wird und seine freie Zeit vollaus in Anspruch genommen ist. Sofern Einer außerdem je nach Neigung und Begabung noch besonderen Lieblingsstudien obliegen kann und will, ist selbstverständlich dagegen nichts einzuwenden, denn *jede* ernste Arbeit kann zu der so nothwendigen Regsamkeit und Geistesfrische wesentlich beitragen. Nur nicht das *Entbehrliche* treiben auf Kosten des *Nothwendigen*! Jüngere, strebsame Lehrer verfallen leicht in den Fehler, daß sie in ihrem Wissensdrange gleich nach dem Austritt aus dem Seminar sich mit aller Macht auf fremde Sprachen, oder höhere Mathematik ꝛc. werfen, und kommen dadurch nicht selten in Gefahr, das Nächstliegende und Nothwendigste zu versäumen. Liegt solchem Vorgehen nicht ein verborgener Hochmuth zu Grunde, der den Elementardienst wohl als Erwerbsquelle sich gefallen läßt, im Uebrigen aber doch im tiefsten Grunde geringschätzend von ihm denkt, so werden

die vielfachen Verlegenheiten in der täglichen Arbeit den Privatfleiß schon in die rechte Bahn zurücklenken. Wenn aber „das Auge ein Schalk" ist, so muß ein solcher „Streber" sich thatsächlich immer weiter von dem Beruf entfernen. Viel Erfolg darf man dann von seinem Wirken nicht erwarten, denn es wird bei ihm nur zu oft das bekannte Wort zutreffen:

„Was man hat, das braucht man nicht,
und was man braucht, das hat man nicht."

Vielleicht wäre es auch nicht überflüssig, an dieser Stelle vor dem Jagen nach oberflächlichem seichtem Scheinwissen zu warnen, wie es in unseren Tagen in den so sehr beliebten „allgemeinen Bildungsvereinen" sich breit macht. Ohne jedwede Bestrebungen dieser Art verurtheilen zu wollen, dürfte man doch ziemlich allgemein darüber einig sein, daß die meisten dieser Genossenschaften höchstens zum Amüsement, nicht aber für gründliche reelle Bildung viel beitragen. Diese ist nicht so wohlfeil zu haben. In manchen kleineren Orten, die doch auch gern großstädtisch leben möchten, werden von den wenigen Honoratioren die gutmüthigen Lehrer gern als Vortrager benutzt, schwerlich zu ihrem eigenen, noch der Gemeinde Besten. Das Nippen und Naschen von allerlei Confekt ist bekanntlich nirgends zu empfehlen, weil es den Geschmack verdirbt. Wer auf diesem Wege Erholung und Förderung sucht, wird auf die Dauer seinem Beruf entfremdet, mehr arbeitsscheu als arbeitslustig und hat schließlich auch nicht Zeit, ernster Arbeit obzuliegen, davon zu geschweigen, daß hier nicht selten noch gefährlichere Fußangeln liegen.

Ueberhaupt bedarf es in unserer genuß- und vergnügungssüchtigen Zeit eines nüchternen Blickes und eines festen Willens, um nicht von der allgemeinen Strömung fortgerissen und von dem rechten Streben abgelenkt zu werden. Manchem ist über dem Anschluß an das „gesellschaftliche Leben", wenn, oder besser gesagt, weil es sich in den ehrbarsten Formen zeigte, das Bedürfniß zu der rechten Fortbildung abhanden gekommen. Die Fortbildungsfrage ist aber in allererster Linie eine Bedürfnißfrage. Wer daher als junger Mann fertig vom Seminar kommt, oder als älterer Lehrer durch verkehrten Umgang, oder durch Novellen- und Romanlektüre, oder durch wer weiß was alles satt und matt geworden ist, bei dem ist alle Hoffnung hin. Beide werden unrettbar einem traurigen Schlaraffenleben verfallen und die Zahl derer vergrößern, die der Stand zu seiner eigenen Unehre nachschleppen muß. „Der Faule stirbt über seinen Wünschen."

Es wird sich in Zukunft zeigen müssen, in wie weit der Lehrerstand die nöthige innere Kraft besitzt, die ihm vorgelegte Probe zu bestehen, denn wir dürfen uns nicht verhehlen, daß wir dem Anschein nach lediglich auf Selbsthülfe angewiesen sind, wenn man nicht schon das als fremde Beihülfe bezeichnen will, daß uns ein höheres Ziel gesteckt und höhere Leistungen ganz bestimmt gefordert werden. Auch das darf uns nicht verdrießen, daß Mancher nun noch in vorgerückten Jahren Dinge in die Hand nehmen und mühsam lernen muß, welche naturgemäß auf einer früheren Altersstufe mit Leichtigkeit hätten bewältigt werden können, wenn die damaligen Lehrerbildungs-Anstalten dazu die Möglichkeit geboten hätten. Daß dies nicht der Fall gewesen, ist zunächst nicht unsere Schuld, weshalb denn auch von den „Fordernden" um so mehr erwartet werden darf, daß sie bei der Beurtheilung dem Lehrerstande gegenüber die gebührende Milde walten lassen, auf daß sie nicht als Solche erscheinen, die ernten wollen, wo sie nicht gesäet, oder schneiden wollen, wo sie nicht geleget haben. Uns aber soll die Erkenntniß der Mängel zu um so ernsterem Streben antreiben.

Wie weit der Lehrerstand im Allgemeinen die neue Situation begriffen und demzufolge an Regsamkeit und Frische gewonnen hat, entzieht sich vielfach der Beurtheilung. Wenigstens wir Schularbeiter haben wenig Gelegenheit, bei Andern die Resultate von Sonst und Jetzt mit einander zu vergleichen, und die meisten Anstrengungen geschehen ihrer Natur nach in der Verborgenheit und Stille; ein gut Theil davon liegt in der treuen und gewissenhaften täglichen Präparation. Indeß, wo ein gesundes Streben vorhanden ist, da wird es sich auch in der Oeffentlichkeit kund geben, z. B. in der pädagogischen Tageslitteratur, in der Zahl der Schulblätter und ihrer Mitarbeiter und Leser aus dem Schulstande, in dem Trieb zur Vereinigung zu gemeinsamer Arbeit im Conferenzleben u. s. w. Wenn sich auf alles dieses allein auch kein gesichertes Urtheil bauen läßt, so liegen doch darin wenigstens einige Anzeichen und zwar bedeutsame.

Wenn wir speciell die hervortretenden Bestrebungen in der bergischen Lehrerwelt beobachten, so sind diese doch nicht unerfreulicher Art. Es ist offenbar des Fragens und Ueberlegens viel. Das gemeinsame Bedürfniß macht sich geltend in größerem collegialischem Zusammenschluß. Kleinere und größere Conferenzen sind mit den neuen Aufgaben beschäftigt und suchen durch gegenseitige Handreichung namentlich auch mehr und mehr auf den Gebieten heimisch zu werden, welche bislang weniger gepflegt worden sind und deshalb nun für die unterrichtliche Behandlung verhältnißmäßig größere Schwierigkeiten bieten. Hie und da — so in Barmen, Lennep, Düsseldorf — versammelt sich regelmäßig von 14 zu 14 Tagen eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche das Studium der pädagogischen Hülfswissenschaften — zunächst Logik und Psychologie — unter steter Anwendung auf die Praxis sich angelegen sein lassen. Ohne Zweifel — so setzen wir gerne voraus — würden sich besonders für dieses Unternehmen noch mehr Theilnehmer finden, wenn nicht Mancher durch die entfernte Lage, durch seine pecuniären und sonstigen Verhältnisse u. s w. nothgedrungen zurückbleiben müßte. So fehlt die Gelegenheit. Dergleichen aber kurzer Hand in jedem Kreise einrichten zu wollen, und wäre das Verlangen darnach noch so lebhaft, geht allein schon deshalb nicht, weil solche Persönlichkeiten — und das hängt auch mit der schon angedeuteten Versäumniß der Unterrichtsverwaltung zusammen — selten zu finden sind, die das Zeug dazu haben, Anderen zum Eindringen in diese Wissensgebiete behülflich zu sein, wie wir hier zu Lande glücklicherweise eine solche in dem Herausgeber unseres Schulbl. besitzen, der dem Stande zu lieb selbst die weiten Wege nach D. und L. und alle mit dieser Sache verbundenen Anstrengungen und Mühen sich gern gefallen läßt. — Auch darauf wäre noch hinzuweisen, daß hin und wieder sogen. Gruppenkonferenzen bestehen, Vereinigungen von Lehrern, welche sich gegenseitig in den Schulen besuchen und auf diesem Wege durch praktische Unterrichtsproben und Besprechung derselben von einander zu lernen trachten.

So sind wenigstens einige Merkmale gegeben, daß der bergische Lehrerstand in richtiger Erkenntniß der inneren Nothwendigkeit nicht auf den alten Hefen liegen bleiben, sondern seine wissenschaftliche und berufliche Weiterbildung mit neuem Eifer aufnehmen und so den Beweis liefern will, daß er seinen *Beruf*, seine *Ehre* und seine eigenen *Interessen* verstanden hat.

Allein sollte das rechte Fortbildungsstreben in diesen beiden Richtungen aufgehen und also mit dem Gesagten ausreichend gekennzeichnet sein? Handelt es sich blos um wissenschaftliche und berufliche Fortbildung im engeren Sinne? Nein, sondern es muß nothwendig noch auf ein Drittes, nämlich darauf hingewiesen

werden, daß das rechte Streben dieser Art mit einer ehrenvollen, würdigen Haltung des Standes in sittlich-religiöser Beziehung verbunden sein muß, ja daß die rechte Gesinnung jenem Eifer erst die volle Kraft und den wahren Werth verleiht. Die Achtung, welche der bergische Lehrerstand im Großen und Ganzen genießt, kann als ein Zeugniß dafür angesehen werden, daß er bezüglich seiner Haltung in der Mehrzahl seiner Glieder sich seiner Vergangenheit nicht zu schämen braucht.

Irren wir nicht, so sind wir in der Entwicklung unseres heimathlichen Schulwesens an einem Punkte angelangt, wo der Lehrerstand sich darüber ausweisen muß, daß er, diesen Ruhm zu wahren, die ausreichende Kraft und den redlichen Willen hat. Man hat ziemlich unvermittelt eine Reihe tiefgreifender Veränderungen vorgenommen. Eine von diesen ist die Abschaffung des Gehülfenwesens. Mag man über diese frühere Institution denken, wie man will, Eines kann ihr nicht streitig gemacht werden, nämlich Dieses, daß sie durch die Einordnung der angehenden und jüngeren Lehrer in ein geregeltes Familienleben eine ehrenhafte Haltung des Standes wirksam unterstützt und gefördert hat. Die jetzige größere Freiheit bringt größere Gefahr und größere Versuchung. Soll sie nicht zum Fallstrick werden, so gilt es um so mehr auf der Hut zu sein. Die angezogene Maßnahme in Verbindung mit dem großen Lehrermangel hat ein Zuströmen von Lehrern aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands zur Folge gehabt, über deren Vorleben und sittliche Qualität man nur auf Grund der eingesandten Papiere urtheilen konnte. Ob dies für Gewinn, oder für Schaden zu achten ist, muß die Zukunft lehren. Hoffen wir das Beste! Eben so wenig, wie wir eine Rückkehr zu der alten Form befürworten, eben so sehr muß uns daran gelegen sein, daß wir Lehrer allesammt durch verdoppelte Wachsamkeit die Anschuldigungen derer thatsächlich widerlegen, welche über mangelnde sittliche Haltung und Zunahme des Wirthshauslebens unter den Lehrern klagen zu müssen glauben.

„Ein jeder nehme wohl in Acht,
was ihn zu Ehren hat gebracht!“

Eine ernste Zucht im wahren Sinne des Wortes ist jedoch nicht nur um unserer Ehre, sondern auch um unseres Amtes willen unbedingt geboten; Eines ist mit dem Andern aufs innigste verknüpft. Ein reicher Wissensschatz, gründliche pädagogische Einsicht und gute Lehrgeschicklichkeit sind Werthstücke; wohl dem Lehrer, der sie hat! Aber des Lehrers Tüchtigkeit richtet sich nicht ganz und allein nach dem Maß seines Wissens und Könnens, sondern erst eine tüchtige Ausrüstung dieser Art in Verbindung mit einem echt christlichen Charakter macht die rechte, gehaltvolle Lehrer-Persönlichkeit. Handelt es sich doch auch in der Schule nicht nur um Pflege der Intelligenz, sondern eben so sehr, wohl noch mehr um Gemüths- und Willensbildung.

Sollte nicht auch, darauf gesehen, die Zeitrichtung uns eine größere Aufgabe vor die Füße legen?

Die Edelsten unseres Volkes und mit ihnen alle diejenigen, welche unsere Sittenzustände im rechten Lichte besehen und für das je länger je mehr um sich greifende Verderben Sinn und Verständniß haben, blicken auf die Schule als auf eine derjenigen Anstalten, welche dem vielfach kränkelnden Volksleben neues Leben und frische Kräfte zuführen soll. Allerwärts erheben sich Stimmen, welche behaupten, daß es nach der großen nationalen Erhebung mit unserm Volke in sittlicher Beziehung rückwärts statt vorwärts gegangen sei, und welche ernstlich mahnen,

daß die Schule über der intellektuellen Bildung doch ja die ethische nicht versäume.

Haben sie Recht und ist ihre Besorgniß am Platz, so ist dies in erster Linie eine Aufforderung an die Lehrer, daß an ihnen selbst mehr noch als bisher das Christenthum zur Wahrheit werde. Denn wozu sie die Kinder erziehen sollen, das müssen sie selbst sein. Leben nur weckt Leben, und was man nicht hat, kann man auch nicht geben. Alles Anpreisen des rechten Weges ist nutzlos, wenn man ihn nicht wandelt. „Beispiele sind Riesen, Worte nur Zwerge!“ Sind wir also, wie's recht ist, unabläßig darauf bedacht, die Lücken unserer wissenschaftlichen und beruflichen Ausrüstung wegzuschaffen, so sollten wir billig und vernünftigerweise gegen Charakterfehler, gegen alle Verkehrtheiten unseres innersten Wesens noch viel weniger tolerant sein. Sie sind unsere eigentlichsten Feinde, die fort und fort unsere edelsten Freuden stören und auch in unserem Berufe unsere schönsten Hoffnungen vernichten. „Man kann nicht Trauben lesen von den Dornen, noch Feigen von den Disteln.“

Darum vor Allem Weiterbildung **im Sinne der Selbstbesserung!**

Daß sie nöthig ist, wird kaum Jemand verneinen, er müßte denn sich selbst nicht kennen.

Daß sie möglich ist, hat ein Christ nicht Grund zu bezweifeln. Wo ein redliches Wollen vorhanden ist, da wird auch mit Gottes Hülfe ein Können sich finden, denn: „Das Christenthum steht nicht in Worten, sondern in Kraft!“

Daß aber wie auf allen, so auch auf diesem eigentlichsten Lebensgebiete

Stillstand — Rückgang
Rasten — Rosten

bedeutet, daran mag uns des Herrn Wort gemahnen: „Wer da hat, dem wird gegeben; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, das er hat“.

— —r.

Heuriges und Ferniges.

62.

Feste Gewöhnung. Je älter ich werde, desto mehr wird mir für das ganze Leben des Menschen, also auch für die Jugend und die Erziehung derselben, ein Stück, auf das mich Beobachtung des Lebens, Erfahrung und Nachdenken immer wieder zurückführen, wichtig und bedeutsam: das ist die rechte Gewöhnung. „Wie man einen Knaben gewöhnt,“ sagt die Schrift, „so läßt er nicht davon, wenn er alt ist.“ Und wenn mir Eins in der Gegenwart in der Erziehung oder Nichterziehung der Jugend bedenklich destruktiver Art zu sein scheint, so ist es das häufige Verlassen dieser Bahn, wobei man so Vieles dem jeweiligen Wollen, der oft wechselnden Meinung und damit oft der Willkür und Laune überläßt. Nichts ist aber wichtiger, als bei vielen im Leben nothwendigen Dingen eine feste, geordnete Bahn einzuhalten, deren Regel außer uns liegt, deren Ordnung wir als ein über uns stehendes Gesetz fast unbewußt oder selbst instinktmäßig anerkennen, und das uns schließlich als das von Gott ausgehende sittliche Gesetz immer deutlicher bewußt wird. Sehen wir unsere Kinder, groß

oder klein, in ihren Lebensäußerungen, in ihren Arbeiten und ihrer fahrenden Habe, sei es daheim oder in der Schule, näher an, so können wir uns bald überzeugen, daß löbliche gute Gewöhnung außerordentlich noth thut. Dieser äußeren Gewöhnung soll aber selbstredend allmählich die nöthige Belehrung und damit die wünschenswerthe Einsicht als fundamentirende Unterlage folgen, damit der äußere Besitz auch ein innerer, das Mechanische ein geistig bewußtes Eigenthum werde. So gewöhnt man mit Recht schon kleine Kinder daran, bei einer Gabe, die sie empfangen, „ich danke" zu sagen, und fordert und übt dies so oft und so lange, bis das Kind gar nicht anders mehr kann, als bei jedem Dienst, den es empfängt, seinen Dank auszusprechen. In den Inhalt dieses Wortes wird die Erziehung, der Unterricht, das wachsende Verständniß es schon einführen, aber die Grundlage der Gewöhnung muß vorher vorhanden sein und dem Begreifen vorausgehen. — Es giebt eben nicht bloß von innen nach außen einen erziehlichen Weg, sondern auch einen solchen noch elementareren von außen nach innen. Es ist dies die erste und unterste Stufe von der weiten aufsteigenden Entwickelung des Menschen, auf die Baco von Verulam hinweist, wenn er sagt: „Man lernt der Natur gebieten, wenn man gelernt hat, ihren Gesetzen zu gehorchen."

Diese Gewöhnung, früh beginnend, muß sich auf alle Lebensgebiete erstrecken. Man gewöhnt das Kind, nach dem Gebrauche seiner Spielsachen dieselben wieder in Ordnung zu bringen und an ihren Platz zu stellen, vor dem Eintreten in das Haus die kleinen Füße abzuputzen, beim Schlafengehen die ausgezogenen Kleider in gehöriger Ordnung auf den Stuhl zu legen, überhaupt alles das zu thun und zwar selbst und in einer bestimmten Ordnung, wie es der Sache entspricht, was es irgendwie selbst thun kann. Ebenso ist es mit dem Grüßen bekannter Personen, dem Reden und Antworten in deutlichen Worten. Mit voranschreitenden Jahren muß die Zeit für Arbeit und Spiel bestimmt bemessen werden; das Kind soll gewöhnt werden, nicht einschlafen zu können, es habe denn zuvor gebetet; es soll kleine Pflichten im Hause übernehmen, der Mutter wie den größern oder kleinern Geschwistern zur Hand gehen, es soll ihm allmählich ein Sonntag kein vollgültiger sein, wenn es ohne besondere Verhinderung den Gottesdienst nicht besucht hat, und dergeichen mehr. Welche Zumuthung an einen Menschen, daß er bei jedem Thun eines besondern Willensaktes, eines besonderen innern Kraftaufwandes bedürfen soll, um dazu zu schreiten oder es auszuführen! Wie schwerfällig, umständlich, oder zerbröckelt und unharmonisch würde da sich das Leben gestalten! Wie wäre da ein ruhiges Zusammenwirken in der Familie möglich, wie viel Verständigung nöthig! Verhandelt man doch nicht täglich im Hause darüber, ob man überhaupt und zu welcher Stunde zu Mittag essen wolle — warum soll über so viele Dinge, die gute alte Ordnungen und feststehende Einrichtungen sind, immer erst berathen werden müssen! Anders ist es mit dem Außergewöhnlichen; welchen Spaziergang die Familie den Sonntag Nachmittag machen will, darüber mag man sich beim Mittagessen verständigen; und so wird es des Wechselnden und Wandelnden schon genug geben; um so mehr stehe aber vieles Gleichlaufende und stets Wiederkehrende ein für allemal fest.

Freilich wird alles Vorsagen und Befehlen Seitens der Erzieher wenig nützen, wenn nicht das Vorthun und Vorleben dabei ist, so daß der Zögling nur in die Fußstapfen seiner Führer zu treten hat. Der Apostel sagt: Sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde. Ohne solchen

Thatbeweis muß nothwendig das bloße Wort unkräftig bleiben, weil der Zögling gar bald bemerkt, daß der Erzieher sich nicht unter das gleiche höhere göttliche Gesetz stellt.

Wie kommt es, daß wir in Hinsicht auf feste Gewöhnung in der Erziehung eher rück- und abwärts, als vor- und aufwärts gekommen sind?

Ein Grund ist, wie eben angeführt, das mangelnde Vorbild, ein weiterer Grund ist die Bequemlichkeit der Eltern. Aus Bequemlichkeit, die das energische Durchgreifen scheut, fallen sie einer steten Unbequemlichkeit anheim. Man läßt die Sachen gehen, wie sie wollen, tadelt oder schilt vielleicht auch einmal hinein, ohne die Zähigkeit und Ausdauer zu haben, die nöthig ist, um ein menschliches Wesen in eine feste, sichere Bahn zu bringen. Da kann freilich kein Sinn für Ordnung, die doch das Leben erst angenehm macht und Alles erleichtert, gewonnen werden.

Ein weiterer Mißgriff ist der, daß man oft schon auf Ueberzeugung wirken will und Gründe angiebt, wo einfach pünktlicher Gehorsam und treues Thun Seitens der Jugend die Aufgabe wäre. Da hört man denn oft: „das Kind will nicht!“ oder: „es thut es eben nicht!“ — ein Wort, womit die Eltern sich und ihr Thun selbst richten und verurtheilen.

Wenn das Aeußere aber ein Bild des Innern ist, so wird schwerlich im Denken noch im Gemüth Ordnung und Zucht gepflegt und gefördert, wenn sie im Aeußern so sehr vernachlässigt wird. Gott aber ist nicht ein Gott der Unordnung.

Daß auch hier, wie ein Abweichen nach links, so auch eines nach rechts möglich ist und oft genug vorkommt, ist uns wohl bewußt und darf nicht unerwähnt bleiben. Die äußern Formen und Ordnungen sollen eben Gerüste, Stützen und Hülfsmittel des Höhern, der Thätigkeit des Geistes sein und dieselbe erleichtern und fördern, nicht abschwächen oder hemmen. Auch hier heißt es: „der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig.“ Pedanten, geistlose und verknöcherte Menschen setzen die Form über den Inhalt; als Erzieher und Lehrer gehören sie so recht eigentlich zu den Plagegeistern einer frischen muntern Jugend, welche sich, erfinderisch genug, freilich meist irgendwie dafür zu entschädigen weiß. Ein paar Kuriosa als Beispiele mögen zum Schluß noch folgen. Karl hatte in der Schule betrogen und gelogen; es war ein ernster Fall, der Lehrer behielt den Knaben zurück und ließ auch den Vater kommen. Man inquirirte den armen Sünder. Mittenhinein bemerkt der Vater, daß der Sohn einen Knopf an seiner Jacke verloren hat. Darüber setzt er sich in Zorn, fragt, den vorliegenden ernsten Fall ganz bei Seite lassend, wie er dazu käme, wieder einen Knopf zu verlieren, schilt ihn darüber, und giebt so dem Lehrer die schmerzliche Ueberzeugung, daß es hier wohl dem Vater wie dem Sohne am rechten sittlichen Ernst fehle. — Der Lehrer einer höheren Schule war so umständlich in seinen Zurüstungen zu seinen Lektionen, wie in Allem, was das Leben angeht, daß er, aus Gewissenhaftigkeit, wie er meinte, gewissenlos wurde, denn er wurde nie zu rechter Zeit fertig und kam dann zu spät zum Unterricht. Einst hielt er den Schülern einen Vortrag über die Stahlfeder, um ihnen den Gebrauch derselben abzurathen, denn „man könne mit derselben keinen runden Punkt machen, und ein Punkt müsse doch rund sein!“ — Ein französ. Sprachlehrer hatte eine Braut, die er selbst in der fremden Sprache unterrichtet hatte. Sie schrieb ihm einen Absagebrief — er war untröstlich; worüber? „Ich wollte ja Alles ertragen, rief er, auch daß

sie mich nicht mag; aber daß sie das participe passé falsch gesetzt hat, das ich ihr doch so oft erklärt habe, darüber kann ich mich nicht trösten." — In der „Schildabnahme" berichtet der Erzähler aus dem Altmühlthale, Karl Stöber, von einem Bauern, der nach dem h. Abendmahl verlangt, weil er glaube, daß sein Ende nahe sei. „Lieber Mann, beginnt da seine Frau, bedenke doch, daß wir immer den 21. Sonntag nach Trinitatis zum heil. Abendmahle gegangen sind, und jetzt ist ja erst der 10. Sonntag; was würden da die Nachbarn denken? Warte doch also bis zum 21., und der liebe Gott wird dir das gewiß nicht übel nehmen, wenn du vorher sterben solltest."

Verwöhnung. Als ich das Voranstehende niedergeschrieben hatte, fand ich, daß man in erziehlicher Beziehung nicht von Gewöhnung sprechen könne, ohne die Rede auch auf Verwöhnung zu bringen, die ja zwar nicht in der Er-, wohl aber in der Verziehung eine so große Rolle spielt. Nur ein paar Blicke in's Leben mögen mir darüber vergönnt sein. Die Ueberschätzung der eigenen Kinder nach ihren Geistesgaben oder ihrer vermeintlichen Herzensgüte, die Bedeutung, die man dem bloß Angenehmen und dem sinnlichen Behagen Schmeichelnden beilegt, also kurz die sogenannte Affenliebe thut hier vielen Schaden und macht oft jeden sittlichen Ernst Seitens der Eltern, dem Kinde gegenüber, unmöglich; womit es sich indeß ganz gut verträgt, daß schlaffe, energielose Eltern einmal wild auffahren oder blindlings dreinschlagen und nun wohl gar meinen, das müsse für lange Zeit gewirkt und bei den Kindern Alles in Ordnung gebracht haben. So wurde einer Anstalt in Straßburg von der Mutter ein Schüler zugeführt mit den Worten: „Es ist ein liebes Kind, er hat ein gar gutes Herz — nur hat er einmal das Schulgeld nicht abgegeben, sondern behalten und vernascht." Dieselbe Schwäche, die sittliche Mängel und Vergehen für nichts achtet, stopft dem Kinde zugleich so viel in die Tasche und in den Mund, als nur hineingehen will, umwickelt es mit so viel Erwärmungshüllen, daß Leib und Seele dabei ersterben könnten und man sich nur über die immer noch im Menschen liegende Urkraft wundern muß, die bei alldem doch oft noch hervorbricht, sodaß der Mensch doch noch etwas Rechtes wird. Hauptsächlich findet sich diese Verwöhnung in dem Mittelstande, bei den sogenannten guten Bürgerfamilien, da fehlt es denn oft nicht an einer Menge Spielzeug, an Vergnügungen, und sind nun etwa noch einige sonst unbeschäftigte Tanten da, so wird jeder rauhe Luftzug von dem Kinde fern gehalten. „Wir können es, wir haben es ja!" sagt der vielleicht durch einige geglückte Spekulationen schnell emporgekommene Philister.*) Die feineren Kleider, worin man es höhern Ständen gleich thun will, das vornehmere Außenwerk, das man sich zulegt, hält man für Bildung. Wie übersättigt werden da oft die Kinder, es ist ein Jammer! Ein Töchterchen, das zu seinem Geburtstage einen mit allerlei Geschenken ganz beladenen Tisch bekam, wobei die Eltern etwa auf große Ueberraschung und zärtliche Dankesbezeugungen rechnen mochten, sah das Alles kaum an; nur ein kleines Album, der geringsten Geschenke eins, machte ihm Freude und wurde von ihm willkommen geheißen. Wie sollten solche Verwöhnungsveranstaltungen nicht ein Treibhaus

---

*) Man denke nur an die treffl. Zeichnung der Frau Rodrian in Fritz Reuter's „Reise nach Konstantinopel."

für blasirte und schließlich unglückliche Menschen werden! Auch bei der armen Klasse kommt oft neben Mangel und Roheit manche Verwöhnung vor. Im Allgemeinen möchte unter dem Landvolke noch am meisten Natürlichkeit und stramme Abhärtung und Einfachheit sich finden, weshalb aus diesem kräftigen Stande immer wieder die sogenannten höheren Stände vielfach sich rekrutiren, während aus dem letztern die Kinder oft schon in der dritten Generation physisch oder geistig in das Unbedeutende zurücksinken.

Wie gesunde Prinzipien finden sich dagegen oft in den allerhöchsten Ständen! Auch hier darf wieder das Hohenzollernsche Haus genannt werden. Für Friedrich Wilhelm III. war in seiner Jugend ein Resedastöckchen schon ein ansehnliches Geburtstagsgeschenk, und wenn die jetzige Großherzogin von Baden als kleine Tochter, während der Residenz ihrer Eltern in Koblenz, etwa auf ihrem einfachen Kattunkleide einen Flecken entdeckte, so rief sie in Sorge darüber aus: Ach, was wird Mama sagen! Ihr Bruder aber, unser Kronprinz, hat, wie uns versichert wird, lange Zeit auf einer Seegrasmatratze geschlafen. Doch wir brechen damit ab, alles Uebrige dem weitern Nachdenken überlassend.

„Sogleich!" Als ich vor langen Jahren die seltene Persönlichkeit des Basler Missionars Felizion Zaremba*) kennen lernte, der so viele Beziehungen zu Personen hohen und niedern Standes in der Nähe und Ferne hatte, so Viele berathen und eine weitausgedehnte Korrespondenz führen mußte, war mir merkwürdig, öfter von ihm das Wort zu hören: „Ja, sogleich!" Das sagte er nämlich, wenn er sich bewußt wurde, eine Pflicht erfüllen, irgendwie handeln oder etwa einen Brief schreiben zu sollen, wozu grade jetzt Zeit und Gelegenheit vorhanden.

Dies Wörtlein ist mir seitdem gar oft und viel in den Sinn gekommen und hat mich auch wohl mitunter zur Erfüllung einer Pflicht angetrieben, wenn Lust oder Frische dazu mir fehlte. „Ist es mir doch", um mit David, dem Hirtenknaben, zu reden, „befohlen!" Es ist Pflicht, also frisch daran! Wir können also wohl das Wörtlein „sogleich!" auch pädagogisch reichlich verwerthen. Wie Vieles, das Beruf oder Pflicht ist, wird verschoben, verschleppt, schließlich oft vergessen und ganz unterlassen, wodurch Hemmnisse, Störungen, Verluste und Verschuldungen aller Art entstehen! Wie oft tritt uns nicht bei der Jugend die Entschuldigung entgegen: Ich habe es vergessen! Und wenn nicht

---

*) Dr. Felizion Zaremba, geb. 1794, ein polnisch-russischer Graf vom ältesten Adel, bereits im Ministerium des Auswärtigen zu Petersburg angestellt, hatte von Kind auf ein tiefes Verlangen nach einer das Herz befriedigenden Wahrheit. Da fiel ihm Jung-Stilling's Leben in die Hände, das ihn so mächtig ergriff, daß er beschloß, Stellung und glänzende Zukunft daran zu geben, um zu Menschen zu kommen, „die nach der Bibel leben." So kam er bis ins Badische zu einem Enkel Jung-Stilling's, dem Pfarrer Schwarz in Weinheim, der ihn an das Basler Missionshaus wies. Hier fand er eine zweite Herzensheimath und seinen eigentlichen Beruf. Mit zwei andern Zöglingen wurde er auf die russisch-türkisch-persische Grenze nach Schuscha geschickt, wo sich eine frische gesegnete Missionsthätigkeit entwickelte, der von Seiten des milden Kaisers Alexander's I. keine Schwierigkeiten entgegengesetzt wurden, bis diese Mission auf Betrieb der Intoleranz der griechischen Kirche unter Nikolaus I. abgebrochen werden mußte. Seitdem wirkte Zaremba als Missionsprediger in Deutschland und der Schweiz reichgesegnet, bis er in Basel 1873 selig heimging. Das Basler Miss.-Magazin giebt nähere Nachrichten über diesen seltenen Mann, wie auch in Basel sein Jugendleben, von ihm selbst beschrieben, erschienen ist.

Digitized by Google

das Gewiſſen geſchärft, das Pflichtgefühl erhöht wird, werden alle andern Mittel und Mittelchen, auch ein Knoten im Taſchentuche, ſelbſt mit einem Steinchen beſchwert, wenig helfen. Dagegen wird Vieles nicht ungethan bleiben, auch wohl gut ausgeführt werden, wenn man das, was man heute, ja jetzt thun kann, ſogleich thut und nicht verſchiebt. Du erhältſt einen Brief, du weißt ſogleich, was du darauf zu antworten haſt — geſchieht's, ſo iſt die Sache damit erledigt: aber deine Bequemlichkeit läßt dich nicht zum ſofortigen Niederſchreiben weniger Zeilen kommen; darüber entfällt die Angelegenheit wieder mehr deinem Gedächtniſſe. Soll endlich denn doch nach Tagen oder Wochen geantwortet worden, ſo ſind dir die einzelnen Data nicht mehr erinnerlich, du haſt alſo die Mühe, den Brief noch einmal zu leſen; aber wo liegt er? In der Briefmappe liegt er nicht, iſt er in der Rocktaſche ſtecken geblieben? Wir brauchen den Fall hier nicht weiter fortzuſpinnen oder ähnliche hinzuzufügen. Vielleicht wird aber bei anfänglicher Verſchiebung das Antworten ganz vergeſſen, und es entſteht dadurch eine empfindliche Störung, ein Verluſt, ja eine Feindſchaft. Alſo, wo es ſein kann: ſogleich! Gehen und liegen laſſen, was und wie es geht oder liegt, auch wo es kein Recht dazu hat — wie oft kommt das vor! Irgendwo ſteht geſchrieben: Es giebt dreierlei Menſchen: die einen ſehen Steine im Wege liegen und — entfernen ſie; die andern ſehen Steine im Wege liegen (ſtolpern auch wohl ſelbſt darüber) und — laſſen ſie liegen; die dritte Klaſſe — ſie geht uns hier nichts an — werfen Andern noch Steine in den Weg. Zu welcher Klaſſe gehöre ich? —

Das Leben macht ſo viele tägliche, ja ſtündliche Anſprüche an jeden Menſchen, an die Großen wie an die Kleinen, wie geſchrieben ſteht: „Dir iſt mehr befohlen, weder du kannſt ausrichten" — ſollten wir da nicht unſere Kräfte concentriren und dadurch das Leben zugleich bereichern und erleichtern, gewiſſermaßen es intenſiver geſtalten? Sollten wir nicht auch die Jugend dazu anhalten? Eine gute feſte äußere Ordnung iſt gleichſam der Gürtel, der die ſonſt wallenden Gewänder unſers Seins zuſammenhält, daß ſie bei der Wanderung und Arbeit uns nicht hinderlich ſind, wohl aber ihrer Beſtimmung gemäß decken und ſchützen.

Es leuchtet ein, wie wichtig es iſt, ſolche Gedanken pädagogiſch zu verwerthen und in der Erziehung thatſächlich zur Geltung zu bringen.

Noch eine kleine (oder große) Beobachtung bei der Jugend möge hier angefügt werden. Du ſiehſt in der Schule ein Kind an der Wandtafel ſtehen, flüchtig etwas auf ein Blatt abzuſchreiben, was es in ein Heft eintragen ſoll. — Warum ſchreibſt du es nicht gleich in das Heft, wie es doch die Meinung des Lehrers war? — O, ich ſchreibe es noch einmal ab! iſt die Entſchuldigung des Schülers. Soll aber nicht gleich gut und endgültig gemacht werden, was keines Proviſoriums bedarf? Wie viel Zeit geht durch ähnliche Verkehrtheiten verloren, wobei ſich die Jugend an Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit gewöhnt, nebenbei Rückſchritte in der Handſchrift macht, anderer Nachtheile nicht zu gedenken.

Aber es giebt nicht bloß nachläſſig-verſchleppende Naturen, es giebt auch eilfertig-oberflächliche, die Alles ſchnell abmachen wollen und ſich zu ihrem Thun keine Zeit noch Ruhe gönnen. Bei den einen wie bei den andern fehlt der rechte ſittliche Ernſt; bei beiden kann Bequemlichkeit und Arbeitsſcheu die entgegengeſetzten Erſcheinungen hervorbringen.

Wer ſeine Aepfel zu früh vom Baume nimmt, ehe ſie reif ſind, handelt ebenſo thöricht, als derjenige, der ſie bis in den Winter und Froſt hinein auf dem Baume ſitzen läßt. Die Bequemlichkeit, die Scheu vor Belaſtung ſucht oft

eine Sache zu Ende zu bringen und sie von sich abzuschieben, die noch der Reife und Klärung bedarf und uns also noch zum Warten oder weiterer Arbeit nöthigt. Da muß man sich also gedulden, und auch das muß die Jugend lernen. Aber wie gern sucht sie nicht den Knospen im Garten gewaltsam nachzuhelfen, um sie desto schneller als vollständig geöffnete Blumen prangen zu sehen; oder das kleine Samenkorn in der Erde durchbricht ihnen nicht schnell genug den Boden — auch da muß nachgeholfen werden. Und wie oft verfallen nicht Eltern und Erzieher bei ihren Erziehungsmitteln in den ähnlichen Fehler! Spricht man doch auch von pädagogischen Fixbleichen, Schnellpressen und Drillanstalten!

Alles aber hat seine Zeit, auch das Werden und Wachsen, das physische wie das geistige, wenn nicht kümmerliche Zwerg- und Zerrnaturen entstehen sollen. Um auf die nöthige Kraftentwickelung bei der Jugend hinzuarbeiten, darf auch der Jugend im Unterricht nicht Alles gar zu leicht und bequem gemacht werden. Sie muß lernen, auch Schwieriges, Trocknes, Langweiliges und Langwieriges zu treiben, zu arbeiten und zu Ende zu führen. Methoden, die Alles in seinen Bröckchen bieten oder mit Zucker bestreuen, die Alles in bunten Farben oder in spannenden Worten dem Kinde vorführen wollen, haben jedenfalls ihre starken Bedenken und werden von einer gesunden Pädagogik verurtheilt. „Die Welt ist nicht aus Brei und Mus geschaffen —", sagt Göthe, „harte Nüsse giebt es zu kauen; ihr müsset erwürgen oder — sie verdauen". Ob es nicht den englischen Charakter in seiner Zähigkeit und Ausdauer wesentlich fördert, daß es dort sich der Unterricht so zu sagen oft zur Aufgabe macht, recht trocken und schmucklos vorzutragen, damit der jugendliche Geist die Sache an und für sich erfasse und bei keinem Beiwerk sich aufhalte, so wie mit strammer Kraftanstrengung sich den Inhalt aneigne! Was haben doch die Philantropen mit ihren mancherlei Spielereien nicht gesündigt, wie viele Luftgespinnste und leere Künste hat nicht jede Zeit, angeblich zu Nutz und Frommen der lieben Jugend, zu Tage gefördert! Wie nöthig, daß mitunter auch eine sorgsame Mutter einige Stränge verworrenes Garn hat und darauf hält, daß die Tochter es ohne Reißen, Ungeduld oder Zorn abwickele!

S. Brdt.

Aus der Grafschaft Mark. Kinderheilanstalt in Salzufien.

Wir halten es für unsere Pflicht, die Leser des ev. Schulblattes auf ein Institut aufmerksam zu machen, das um seiner heilsamen Zwecke und Ziele willen das Interesse aller Erzieher verdient, da es sich die Heilung an Scropheln und Lähmungen leidender Kinder zur Aufgabe gesteckt hat.

Wer mit offenen Augen und barmherzigem Sinn in die Hütten der armen und geringen Leute kommt, der muß zu seinem großen Leidwesen bemerken, welche ungesunde Lebensweise in den engen Wohnungen so viele Leute zu führen gezwungen sind. Namentlich ist das junge heranwachsende Geschlecht großen Schädigungen an seinem Leibesleben ausgesetzt, wenn nicht in der energischsten Weise Sorge getragen wird, diesem anfänglich im Verborgenen schleichenden Uebel früh genug zu begegnen. Wie manchmal muß man es sehen, daß die ganze Reihe der Kinder

einer Familie, denselben Ursachen ausgesetzt, in gleicher Weise an Scropheln und ähnlichen Leiden dahinsiecht. Ohne Zweifel liegen in dieser Verkümmerung der Jugend gar oft die Keime der späterhin eintretenden unheilbaren Schwindsucht. Auch hat die ärztliche Erfahrung längst erkannt, daß gegen diese Krankheit nur Veränderung der Lebensweise, gesunde kräftige Nahrung, frische Luft, verbunden mit dem Gebrauch eines guten Soolbades, Hülfe bietet.

In welchem Grade diese Hülfsmittel unter Gottes Segen wirken, das hat die Kinderheilanstalt in Salzuflen, die nun schon auf eine Wirkenszeit von zwei Jahren zurückblickt, zur Genüge erfahren. Vor uns liegt der Jahresbericht derselben. Zur nähern Orientierung über dieselbe erlaube man uns folgende Data: „Die Gründung unserer Anstalt wurde angeregt durch die Conferenz für innere Mission in Minden-Ravensberg, Lippe, Osnabrück, Tecklenburg, Schauenburg und Schauenburg-Lippe, und soll auch die Anstalt ferner als ein Zweig der Thätigkeit der innern Mission festgehalten werden.

In dem Soolbade Rothenfelde hatte man zwar die heilsamen Wirkungen einer solchen Anstalt kennen gelernt; doch konnte man dort auch den dringendsten Bitten um Aufnahme kranker Kinder nicht mehr nachkommen, weil die Anstalt stets überfüllt war. Außerdem empfahl es sich, auch in einer entfernteren Gegend eine neue Anstalt zu errichten, um die Reisekosten für arme Pfleglinge zu ersparen, welche oft mehr betrugen, als der an die Anstalt zu zahlende Beitrag. Es galt einen neuen Knoten zu schürzen für das Netz helfender Liebe dieser Art, welches allmählig über unser Vaterland zur Hülfe und Rettung gegen die Scrophulose unter der armen Bevölkerung ausgebreitet werden muß. Man entschied sich deshalb für Salzuflen, weil die hiesige Quelle von bewährter Heilkraft und weil hier kein Luxusbad ist, sondern hierher fast nur solche Kranke kommen, die wirklich Heilung suchen, und endlich, weil man hier von Seiten des Magistrats und der Bürger der Sache besonders freundlich entgegen kam. Die Stadt schenkte ein Grundstück, welches freilich durch zwei Ankäufe vergrößert werden mußte, da man die Gebäude auf die Anhöhe stellen wollte, welche in der Nähe liegt, aber nicht städtisches Eigenthum war. Außerdem machte die Stadt ein Geschenk zum Bau im Betrage von 1200 Mrk. und läßt nun auch noch einen schönen festen Weg nach der Anstalt hinaufbauen. Freundliche Unterstützung fanden wir auch durch die vaterländischen Frauenvereine, namentlich unsers Landes. So besorgte der Verein in Salzuflen z. B. die sämmtlichen Wäsche- und Leinensachen. Nicht unbedeutend waren die Geschenke, welche wir von den Landleuten der Umgegend an gutem, selbstgesponnenen Leinen bekamen. Diese anfängliche Theilnahme hat sich bisher unvermindert erhalten und haben wir auch da, als in der Anstalt schon 65 Kinder und 10 Erwachsene zu verpflegen waren, niemals Gemüse und Kartoffeln zu kaufen brauchen. Auch ist mancher Dienst in der Anstalt selbst unentgeltlich geleistet.

So wurde denn die Anstalt mit 15 Betten am 15. Juni 1875 eröffnet. Schon ganz bald liefen der dringendsten Gesuche so viele ein, daß nicht alle berücksichtigt werden konnten. Wir vermehrten die Betten auf 25; mehr wollten sich in dem alten wenig passenden Hause nicht unterbringen lassen. Am Schlusse des ersten Sommers hatten wir schon 65 Kinder verpflegt. — Blicken wir auf das zurück, was schon unter mancherlei erschwerenden Umständen im ersten Jahre geleistet ist, so dürfen wir uns herzlich freuen. Unter den 65 Kindern waren 60, welche ohne Hülfe der Anstalt wohl kaum hätten ein Bad besuchen können.

Die größte Zahl konnte als geheilt entlassen werden. Man denke sich, welch eine Freude in ziemlich 50 Familien.

Mit dem geringen Saldo von 403,91 Mark in der Kasse wurde beschlossen, in Gottes Namen an die Einrichtung einer eigenen Anstalt zu gehen. Die Kosten des Baues wurden veranschlagt zu 40000 Mark, wozu noch etwa 10000 Mark für das Inventar kommen mußten. Am 28. März 1876 fand die Grundlegung statt.

Das widrige Wetter verzögerte leider den Bau, so daß wir mit Eintritt des Sommers unmöglich daran denken konnten, Kinder darin aufnehmen zu können. Indessen lagen aber schon eine große Zahl von Aufnahmegesuchen vor. Da beschloß der Vorstand, einen in der Nähe befindlichen großen Saal zu miethen und dort während der nächsten 4 Wochen einen Theil der Kinder unterzubringen.

Am 15. Juni trafen die ersten Kinder ein, es waren ihrer 50. Die zweite Abtheilung der Kinder, 55 an der Zahl, konnte aber schon ganz in der Anstalt untergebracht werden. Am 18. Juli wurde dieselbe feierlich eingeweiht.

Die dritte Kur brachte uns eine Art ganz besonders elender Kinder, darunter vier, welche mit Lupus oder fressender Flechte behaftet waren. Ein Knabe und ein Mädchen unter diesen Unglücklichen waren so zerfressen, daß sie kaum noch ein menschliches Angesicht hatten. Die Elenden verbreiteten dabei solch üblen Geruch durch den Eiter, der sich zum Theil in ihrem Munde absonderte, daß sie ganz von den andern Kindern entfernt werden mußten. Grade bei einer Anzahl solch unglücklicher Kinder war der Erfolg besonders in die Augen fallend. Wir könnten manches einzelne Bild vorführen und von manchem herzlichen Danke der Eltern erzählen, die ihre Kinder gesund oder augenscheinlich auf dem Wege der Besserung zurück erhielten. Wir möchten nur bitten, daß im nächsten Sommer recht viele Freunde der Anstalt kommen und sich durch den Augenschein von den Wirkungen der Anstalt überzeugen wollten, welche eine solche Badekur hat, indem sie sich die Kinder am Anfang und dann am Ende derselben ansähen. — Die Behandlung der kranken Kinder ist zwei erfahrenen Aerzten, dem Herrn Sanitätsrath Dr. Lengbug und dem Herrn Dr. Maier, und die tägliche Pflege selbst Schwestern aus dem Bielefelder Diakonissenhause anvertraut.

In Gottes Namen gehen wir nun unserer Thätigkeit im neuen Jahre entgegen. Wir sind nicht besorgt um unsere große Bauschuld und die Ausgaben, die unserer warten. Nicht unbedeutende, aber nothwendige Ausgaben werden dadurch erfordert werden, daß die nächste Umgebung der Anstalt, durch den Bau in eine Wüstenei verwandelt, ein wenig freundlicher gemacht werde durch Anpflanzung von Buschwerk und Bäumen. Die freundliche Umgebung wirkt auf das Gemüth der Kinder und befördert die Genesung in hervorragender Weise. Außerdem wird es noch nöthig sein, in der Nähe der Anstalt ein eigenes Badehaus zu errichten, und zwar auf dem von der Stadt geschenkten Grundstücke. Für sehr elende Kinder wird der tägliche Weg nach dem Badehause in der Stadt sehr beschwerlich. Bisher erforderte nämlich dieses Hin- und Herführen der Kinder eine solche Menge von Zeit und Arbeitskraft, daß im Laufe der Zeit sich die Anlage eines eigenen Badehauses als Ersparniß herausstellen wird.

Möge nun die Liebe zu den Elenden, die uns bisher so freundlich unterstützte, nicht müde werden, um so weniger, da das Jahr 1876 mit einer Bauschuld von 20,000 Mark abschließen mußte. Dieselbe ist indessen, infolge der vielen noch auszuführenden Anlagen, heute bis zu 32,000 Mark angewachsen.

Wir fordern ein Kostgeld von 30 Mark für jedes Kind; damit werden aber

kaum die Koſten gedeckt für Nahrung, Bad und Arzenei, ja wir müſſen oft noch unter dieſe Summe gehen, wenn an einem Orte ſich nicht wohlthätige Menſchen finden, welche dieſelbe aufbringen. Wer ſeine geſunden Kinder anſieht, wird ja ahnen können, welche Freude er armen Eltern bereiten hilft, wenn er ernſtlich mitwirkt, daß dieſelben ihre Kinder geſund zurückerhalten.

Die Aufnahmebedingungen ſind bei der Direction der Anſtalt allezeit zu erfahren."

So wünſchen wir denn dieſer jungen Kinderheilſtalt in Salzuflen, die einen ſo erfreulichen Anfang und geſegneten Fortgang gehabt, ein geſegnetes Weiterge. deihen; inſonderheit möge es den Leitern der Anſtalt ein recht ernſtliches Anliegen ſein, bei ihrer Kur und Pflege auch den Schaden nicht zu vergeſſen, aus dem nach Gottes heiligem Wort wie aus einer böſen Quelle alle Krankheiten des Leibes herzuleiten ſind, nämlich — die Sünde.

Fr. Bl.

Die Orthographie-Reform.

Am 4. Januar 1876 trat infolge der Berufung des Herrn Miniſters Dr. Falk die orthographiſche Conferenz in Berlin zuſammen. Die Vorſchläge derſelben werden von Manchen ſo angeſehen, als ob ſie weder der Schule, noch dem Leben genügen können. Es iſt daher die Frage weiter ventilirt worden. An der Spitze der Reform-Bewegung ſteht Dr. F. W. Fricke in Wiesbaden. Wir geben hier das Wichtigſte dieſer Reform und zwar in Kürze*):

1. Allgemeine Einführung der lateiniſchen Schrift.

2. Der große Anfangsbuchſtabe wird nur bei Eigennamen und Satzbeginn gebraucht.

3. Für jeden Laut ein Zeichen. Demgemäß fallen alle überflüſſigen Buchſtaben künftig weg; alſo: c, q, v, x, ph, ß. Wir ſchreiben folk, Rudolf ſtatt Volk, Rudolph.

4. Da ein Konſonant ſchon die Silbe kurz macht, ſo wird er nie verdoppelt; daher: fürstin, hindernis, lam, nicht: Fürſtinn, Hinderniß, Lamm.

Doppelkonſonanten können nur in verſchiedenen Wörtern und Silben vorkommen: schnel-lauf, fürstin-nen, hindernis-se, lam-mes, Ferner: hü-te, hüt-te, mi-te, mit-te, nuz-zen, pak-ken, schaf-fen, erschaft, ken-nen, erkon-te, kunst, spin-nen, erspan, gespinst.

5. Wo kein Laut iſt, darf dagegen auch kein Zeichen geſchrieben werden. Statt: nie, nah, ahnen, wir fuhren, Beete, Mooſe ꝛc. ſchreiben wir: ni, na, anen, wir furen, bete, moſe. Keine Armuth, aber auch keinen Reichthum mehr, ſondern: armut, reichtum.

6. Um die Verwirrung in dem Schreiben des s-Lautes zu entfernen, befolgen wir die einfache Regel: ſ (lat. ſ) iſt weich, s (lat. s) iſt hart: fus ſtatt Fuß, reiſen- eine Reiſe machen, reisen- zerreißen, has ſtatt Haß, hassen.

7. Zur Durchführung der Zukunftsorthographie ſind einige neue Zeichen

*) Wir erlauben uns hier an unſern Aufſatz: Ueber den Einfluß der hiſtoriſchen Grammatik auf unſere Orthographie — zu erinnern. S. Schulblatt 1861. S. 15.

nöthig. Um das Auge an die Zukunftsorthographie zu gewöhnen, ist von mehren Seiten vorgeschlagen, eine Uebergangs-Orthographie vorauszuschicken.

8. Das Organ der Reform-Bewegung heißt: Reform, herausg. von Dr. Fricke, Bremen. Jahrgang 2 Mark, durch die Post zu beziehen.

Dr. Fricke schreibt: „Fergleichen wir di übergangs- mit der zukunftsortografi, so zeigt sich, das erstere fil unfolkomner ist, aber doch entschiden folkomner als di berliner konferenz-ortografi, namentlich in pädagogischer hinsicht. Während das einlernen diser mere jahre in anspruch nimt, erheischt di übergangs-ortografi kaum einige minuten. Ich habe fersuche mit schülern fon 11 und 13 jaren angestelt und mich überzeugt, das si in 5 bis 10 minuten folle sicherheit (natürlich keine gewonheit) erlangten".

Der 22. algemeinen deutschen lererfersamlung, welche fom 22. bis 24. mai dises jares zu Fürth tagt, ligen 6 tesen über di reform der deutschen schreibung zur beratung for. Wegen durchfürung irer beschlüsse wird sich di lererfersamlung an den deutschen reichstag wenden. —

Der im nofember 1876 in Magdeburg abgehaltenen fersamlung fon dirigenten und lerenden an höheren und mitleren töchterschulen der profinz Sachsen hat schulrat dr. Woltersdorf eröfnet, das nach einer im gewordenen mitteilung zwei jare nach der berliner „ortografischen konferenz" — also 1878 — neue beratungen über die frage der ortografi mit einem abschlus in der sache statfinden würden. —

In der jezzigen schrift sind nach den beschlüssen der berliner konferenz unter 100 buchstaben 22—30 unnüz. Fallen dise unnüzzen buchstaben künftig weg, welcher forteil entstet dan an zeit und papir? —

Eine russische zeitung lis einen stummen konsonanten aus, und ersparte dadurch järlich mere 1000 gulden. —

Bedinen wir uns der lateinischen schrift, so gewint di schule an zeit täglich eine firtelstunde, in 44 wochen also 66 stunden. —

Unsere handelsinteressen werden durch einfürung der lateinischen schrift gefördert, da sich alle kulturfölker derselben bedinen."

Geldern. St.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Juni 1877.

Wie ist der Sachunterricht (nach Stoffauswahl und Behandlung) einzurichten, damit der Zweck der Schule hinsichtlich der Gesinnungs- und Charakterbildung ihrer Schüler erreicht werde?

(Vortrag von Hauptlehrer Toellner in Düssel auf der Jahres-Versammlung des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde.)

Durch den Unterricht suchen wir bekanntlich mehrere Zwecke zu erreichen. Einer dieser Zwecke ist der, die Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, um sie dadurch für die Erfüllung der mannigfachen Anforderungen zu befähigen, mit welchen das praktische Leben später an sie herantritt. Sie müssen im Stande sein, für ihre Existenz zu sorgen, und außerdem auch zu gar mancherlei Dienstleistungen geschickt sein, welche das staatliche, bürgerliche und kirchliche Leben von ihnen fordert. Daß dazu eine wohlmeinende Gesinnung allein nicht ausreicht, ist allbekannt. Vielmehr müssen sie ein gewisses Maß von Kenntnissen besitzen, um ihre zeitliche Lebensaufgabe allseitig erfüllen zu können. Dieser, der Nützlichkeitszweck des Unterrichts, ist in gewissem Sinne der wichtigste; insofern nämlich, als er die Schüler zur Befriedigung und Erfüllung derjenigen Bedürfnisse und Anforderungen zu befähigen sucht, welche schon das gewöhnliche Leben und die mannichfachen Beziehungen, in denen der Mensch zu andern Menschen steht, herbeiführen. Solche Ausrüstung gehört zu den Bedingungen, von denen nicht allein ihr zeitliches Wohlergehen abhängt, sondern welche auch der Erfüllung ihrer höheren Lebensaufgabe und Bestimmung zur Voraussetzung dienen. Bei Herstellung unserer Geräthe, Werkzeuge ꝛc. ist der Nützlichkeitszweck in jedem Betracht der oberste; doch pflegt man dabei auch noch auf etwas anderes das Augenmerk zu richten. Von einem Messer beispielsweise verlangen wir nicht blos, daß es gut schneide, sondern auch, daß es mehr oder weniger schön und elegant sei. So suchen wir auch bei der Ausbildung des Menschen durch den Unterricht das zu erreichen, daß der Zögling Sinn und Geschmack für das Schöne erhalte und zwar nicht blos deshalb, damit das Schöne in Natur und Kunst ihn erfreuen möge, sondern vielmehr noch um deswillen, damit er das Schöne an und durch sich selber darzustellen befähigt werde. Wir gewöhnen ihn zu dem Zweck an ein schönes und gefälliges Benehmen in seiner rein äußerlichen Erscheinung schon, beim Sitzen, Stehen, Gehen, Grüßen ꝛc. und halten ihn besonders an schön zu reden, schön zu lesen und schön zu singen. Legen wir nun auch auf diese Dinge bei der Erziehung nicht so viel Gewicht, wie dies beispielsweise die Griechen thaten, so wird doch Keiner verkennen, daß sie der Pflege werth, nicht blos, weil sie angenehm, sondern auch, weil sie nützlich sind und daher den Werth des Menschen erhöhen. Die Werthschätzung rein materieller Dinge richtet sich allein darnach, in wieweit sie den beiden genannten Anforderungen, hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit und Schönheit, entsprechen. Die Werthschätzung eines Menschen aber richtet sich

nicht ausschließlich nach diesen beiden Gesichtspunkten, er soll nicht blos Werth, sondern Höheres noch, er soll Würde haben, und was ihm diese verleiht, das ist seine Gesinnung und sein Charakter. Kenntnisse und Schönheitssinn sind nothwendige und nützliche Dinge. Ohne sie kann ein Mensch als nützlich und brauchbar im Leben sich nicht erweisen. Unerläßlich dabei aber ist eine gute Gesinnung, denn wohin der Mangel an letzterer führt, davon geben leider viele Thatsachen trauriges Zeugniß. Die Gesinnungs- und Charakterbildung ist der oberste Zweck des Unterrichts und daher die Frage, wie dieser Zweck zu erreichen ist, von der größten Wichtigkeit für uns. Ist nun schon damit die Aufstellung unseres Themas im allgemeinen ausreichend begründet, so hat doch die Behandlung desselben in unserer heutigen Conferenz noch ihren besonderen Grund. Es hat nämlich seit dem Erlaß der allgemeinen Bestimmungen Manchem die Frage auf dem Herzen gelegen, ob es bei der Menge des zu bearbeitenden Lehrstoffs auch wohl noch möglich sein werde, der Gesinnungs- und Charakterbildung nach Gebühr Rechnung zu tragen.

Um dieser Frage näher zu treten, ist eine Untersuchung darüber nothwendig, welche Anforderungen der oberste Lehrzweck an den Unterricht stellt, und daher lautet unser Thema: Wie ist der Sach-Unterricht (nach Stoffauswahl und Behandlung) einzurichten, damit der Zweck der Schule, hinsichtlich der Gesinnungs- und Charakterbildung ihrer Schüler erreicht werde? Es kommen hierbei zwei Fragen in Betracht. Die erste bezieht sich auf den Lehrstoff und die zweite auf die unterrichtliche Behandlung desselben, die Methode.

Bevor diese beiden Fragen erörtert werden, wird es nützlich sein, das genannte Unterrichtsziel begrifflich festzustellen oder die Vorfrage zu erledigen: Was verstehen wir unter Gesinnung und Charakter?

Gesinnung bedeutet Wille, genauer die Richtung des Willens; Charakter, in der Zusammenstellung mit Gesinnung, die Festigkeit der Gesinnung oder des Willens. Nach der Beschaffenheit dessen, worauf der Wille gerichtet ist, wird die Eigenschaft der Gesinnung bestimmt und nach dem Grade ihrer Festigkeit der Charakter. Der Werth der Gesinnung ist wesentlich von ihrer Festigkeit abhängig, denn ohne diese bleibt gar vieles Erstrebte blos Wunsch. Die Willensrichtung geht nun entweder auf das sittlich Gute, oder das Entgegengesetzte, das Böse. Der Unterricht bezweckt selbstverständlich, im Zögling einen auf das sittlich Gute gerichteten Willen zu begründen und diesen möglichst zu befestigen. Grundlage der Sittlichkeit aber ist die Religion und zwar die christliche, und so ist der oberste Zweck des Unterrichts genauer der, in den Schülern eine christliche Gesinnung zu begründen, oder ihren Willen so zu bilden, daß er auf das Religiös-Sittliche gerichtet ist und in dieser Richtung beharrt. Von der Nothwendigkeit, die christl. Gesinnung zu befestigen, wird Jeder täglich durch die Erfahrung überzeugt, daß es schwer, sehr schwer ist, sie festzuhalten. Der ablenkenden Kräfte sind gar viele und mannigfache, um uns und in uns. Abgesehen von allem andern sei hier nur an die Thatsache erinnert, daß nicht wenige Reize zum Bösen unserm leiblichen Organismus entspringen. Wenn z. B. einem Kinde ein schöner, reifer Apfel in die Augen fällt, so wird die Vorstellung in ihm wachgerufen, daß derselbe angenehm schmeckt, und dadurch der Reiz, ihn zu genießen. Bedenkt man nun noch, daß der Leichtsinn im jugendlichen Alter eine nicht geringe Rolle spielt, so ist leicht zu begreifen, daß es dem Kinde ungemein schwer fallen muß, dem Reiz der Sinne zu widerstehen und seine relig. sittl. Richtung festzuhalten. Seitdem die Sünde in die Welt gekommen ist, erlangt ein Mensch

Digitized by Google

niemals eine christl. Gesinnung, wenn er sich ganz selbst überlassen bleibt, er muß unterrichtet und erzogen werden.

Mancher erfährt zwar von früher Jugend an segensreiche Einwirkungen auf seine Gesinnung durch das Vorbild, welches er an seinen christlich gesinnten Eltern oder andern Personen in seiner Umgebung vor Augen hat, und der Einfluß, welchen die unmittelbare Anschauung christlichen Lebens ausübt, ist nicht gering anzuschlagen. Aber sie allein, so nothwendig sie einerseits ist, reicht doch nicht hin, die erstrebte Gesinnung zu erwecken. Neben den Zügen christl. Gesinnung treten unsern Kindern auch gar viele unchristliche entgegen; dadurch werden die dargebotenen Anschauungen unklar und verworren und vermögen deshalb allein nicht, die gewünschte Gesinnung zu erzeugen. Dazu ist erforderlich, daß sie hingewiesen werden auf das, was sie kennen und lieb gewinnen sollen. Es muß der Unterricht zu ihrer Erfahrung hinzutreten, wenn ihr Wille ein religiös-sittlicher werden soll.

Wie ist nun der Unterricht zu diesem Zweck einzurichten? Bevor die Antwort zu geben versucht wird, muß noch ein kurzes Besinnen darüber stattfinden, auf welche Seite des Seelenlebens vorzugsweise für den genannten Zweck einzuwirken ist. Wenn die Schrift sagt: Aus dem Herzen kommen arge Gedanken, mithin auch die entsprechenden Handlungen, so folgt daraus, daß, da das Herz der Ausgangspunkt der Begehrungen ist, es auch die Hauptbildungsstätte des Willens sein muß. Für den bibl. Ausdruck Herz setzen wir auch wohl Gemüth, wie wir auch herzlich und gemüthlich, herzlos und gemüthlos synonym gebrauchen. Das Herz oder Gemüth aber bildet das Centrum der gesammten Seelenthätigkeiten. Es hat auf der einen Seite das Gebiet der Intelligenz und auf der andern das der Begehrungen und bildet vom Mittelgebiet des Gefühls den innersten Kern. Um nun das Wesen dieses mit Herz oder Gemüth bezeichneten Kerns der Gefühle genauer kennen zu lernen, muß abgesehen werden von den sogenannten formalen Gefühlen, d. h. solchen, welche nicht an einem bestimmten Gegenstande haften, sondern durch mancherlei Objecte erregt werden, wie z. B. das Gefühl der Erwartung und Enttäuschung, der Langeweile ꝛc. Die übrig bleibenden materialen Gefühle, d. h. diejenigen, welche an bestimmen Objecten haften und durch dieselben schon mehr oder weniger charakterisirt sind, wie die des Erhabenen, des Niedlichen, das der Liebe, des Hasses ꝛc. theilt man in ästhetische, moralische und religiöse Gefühle. Von diesen machen die religiösen und ethischen, und zwar von den letztgenannten nur die positiv guten, das Gemüth im engeren Sinne aus. Im weiteren Sinne genommen sind die durch die genannten Gefühle erregten Willensäußerungen mit einbegriffen. Da nun die mit Herz oder Gemüth bezeichneten moralisch guten und religiösen Gefühle sammt den entsprechenden Willensäußerungen nur durch Wahrnehmungen und Anschauungen ethischer und religiöser Objecte entstehen und gebildet werden können, so ist damit angedeutet, von welcher Art der zur Willensbildung erforderliche Lehrstoff sein muß. Die Stoffe an sich können freilich die gewünschte Gesinnung nicht erzeugen, dazu ist erforderlich, daß die Schüler Wohlgefallen an dem Religiösen und ethisch Guten finden. Haben sie erst Sinn und Geschmack dafür bekommen, so kann sich auch ein Streben darnach in ihnen herausbilden. Ihr Geschmack wird sodann durch vermehrte Erkenntniß geläutert und ihre Willensrichtung befestigt, sie bekommen ein sittliches und religiöses Gewissen, d. i. ein untrügliches Kriterium, welches sie ethisch richtig urtheilen lehrt und ihren Willen leitet. Wo fin-

den wir nun den zur Gemüths- und Willensbildung erforderlichen Lehrstoff? Ueberall da, wo sich inneres und äußeres Menschenleben zur Beobachtung darbietet, also in der bibl. und vaterl. Geschichte, in Erzählungen, Sagen, Parabeln, Märchen ꝛc. sowie in den dazu gehörenden didaktischen und poetischen Begleitstoffen, in Kirchenliedern, Sprüchen und Sprüchwörtern, Volks- und Vaterlandsliedern. Die in poetische Form gekleideten Lehrstoffe haben ihre besondere Bedeutung für die Gesinnungsbildung deshalb, weil das Schöne an sich gefällt, und daher auch eth. und relig. Wahrheiten in schöner Form das Gemüth um so mehr ansprechen. Aus diesem Grunde mit ist auch der Gesang zu den gemüthsbildenden Unterrichtsfächern zu zählen, mehr aber noch deshalb, weil die geistlichen sowie auch manche Vaterlands- und sinnige Jugend- und Naturlieder religiös-ethische Gedanken, Gefühle und Entschlüsse zum Ausdruck bringen.

Beim Nachdenken über das Verhältniß, in welchem die genannten Bildungsstoffe hinsichtlich ihres ethischen Gehalts und damit ihres Werthes für die Willensbildung zu einander stehen, ergibt sich, daß die bibl. Geschichte mit ihren Begleitstoffen die erste Stelle einnimmt. Nirgendwo anders finden wir das für die christl. Gesinnungsbildung erforderliche Anschauungsmaterial so reichhaltig, vollständig und allseitig, als in der bibl. Geschichte. Selbst davon abgesehen, daß sie wirkliche Geschichte, Thatsachen aus dem Menschenleben erzählt, ihren Inhalt schlechthin als Erzählung aufgefaßt, gibt es kein Erzeugniß der Literatur historischen oder didaktischen Inhalts, welches ihr hinsichtlich lebensvoller Darstellung ebenbürtig zur Seite gestellt werden könnte. Das haben selbst solche bezeugt, die sie als Offenbarung und Wort Gottes nicht haben anerkennen mögen. So urtheilt Goethe an einer Stelle seiner Schriften über sie: „Wer das menschliche Herz, den Bildungsgang der Einzelnen kennt, wird nicht in Abrede stellen, daß man einen trefflichen Menschen heraufbilden könnte, ohne dabei ein anderes Buch zu gebrauchen, als etwa Tschudis schweizerische oder Aventins baierische Chronik. Wie viel mehr muß also die Bibel zu diesem Zweck genügen, da sie das Musterbuch zu jenen erstgenannten gewesen, da das Volk, als dessen Chronik sie sich darstellt, auf die Weltbegebenheiten so großen Einfluß ausgeübt hat und noch ausübt!“

In der heil. Schrift sind uns die Menschen durchaus treu und wahr vor die Augen gemalt, wie sie gedacht, empfunden und gehandelt haben, gute und böse, als Vorbilder und Warnungsexempel. An den Vorbildern der in ihr lebendig vor uns stehenden Gottesmänner können unsere Zöglinge vertrauen, hoffen und lieben lernen, nach ihnen soll ihre Gesinnung und ihr Charakter sich bilden und gestalten. Die bibl. Geschichte allein mit ihren Begleitstoffen ist ausreichend für die Erreichung des obersten Unterrichtszweckes und kann durch nichts anderes ersetzt werden. Die übrigen ethischen Lehrfächer aber bieten gar manche Hülfsleistung, welche nichts desto weniger nicht unterschätzt werden darf.

Was zunächst die vaterländische Geschichte angeht, so ergibt sich ihre Bedeutung für die Gesinnungsbildung schon aus der Verwandtschaft dieses Lehrfachs mit der bibl. Geschichte hinf. des Stoffs. Wie im Religions-Unterricht, so kommen auch in der vaterl. Geschichte die Gesinnungen, Charaktere, Thaten und Schicksale von Personen in Betracht, und sie ist deshalb geeignet, die Theilnahme an dem Wohl und Wehe der Mitmenschen zu wecken, das sittliche Urtheil zu bilden und zu schärfen und den Blick nach oben zu richten, zu dem Geber aller guten Gaben, dem Lenker aller Geschicke. Die Fähigkeit, Gesinnungen, Handlun-

gen und seelische Zustände ethisch zu beurtheilen, muß freilich durch den Religions-Unterricht herausgebildet werden; die vaterl. Geschichte aber trägt zur Förderung dieser Fähigkeit dadurch mit bei, daß sie Beispiele menschlicher Gesinnungen und Handlungen gibt. Wie daraus einerseits folgt, daß ihre Bedeutung für die Gesinnungsbildung nicht außer Acht gelassen werden darf, so andererseits auch, daß sie in ihrem Werthe für diesen Zweck dem Religions-Unterricht nachsteht, letzteres auch noch deshalb, weil ihr erster Zweck ist, die äußere Seite des Menschenlebens, die Culturseite kennen zu lehren, und sie deshalb auf das innere Leben nicht so tief eingehen kann als der Rel.-Unterricht.

Eine fernere Handhabe für die Erreichung des obersten Unterrichtszweckes bietet das belletristische Lesebuch. Aus welchen Gründen, braucht nach dem vorhin Gesagten wohl kaum noch erwähnt zu werden. Es sei nur noch bemerkt, daß es seine Stoffe nicht bloß dem äußern und innern Menschenleben entnimmt, sondern auch die Natur einer ästhetischen und ethischen Betrachtung unterzieht, und somit Stoffe aus allen gegebenen Gebieten in schöner Form darstellt und der Gemüthsbildung dienstbar macht. Die übrigen Lehrfächer: Naturkunde, Geographie, Rechnen, Zeichnen ꝛc. enthalten an und für sich keine ethischen Ideen und können deshalb, objectiv betrachtet, der Gesinnungsbildung nicht unmittelbar dienen. Es ist jedoch bereits bemerkt worden, daß die Naturkunde, sofern sie einer subjectiven, ästhetischen und ethischen Betrachtung unterzogen wird, Einfluß auf die Gemüthsbildung hat, und so wird auch dieser Gegenstand, wenn vom Lehrverfahren die Rede ist, mit in Betracht gezogen werden müssen.

Hiermit habe ich die Erörterung der Frage nach der Auswahl des Lehrstoffs abgeschlossen. Es sei nur noch darauf hingewiesen, daß alle Lehrfächer, welche zur Gesinnungsbildung dienen können, in unserm Lehrplan vertreten sind. Es können hierbei freilich noch manche andere Fragen in Betracht gezogen werden, wie nämlich die: Ob jedem Lehrgegenstande auch der genügende Raum zugemessen ist, oder ob vielleicht dem einen zu viel, dem andern zu wenig; — ob ferner die Lehrziele richtig gestellt sind oder nicht. Ich habe sie übergangen, weil sie nicht unmittelbar zum Thema gehören und eine derselben bereits auf unserer letzten Jahresversammlung zur Sprache gekommen ist.

Bei unserer zweiten Frage nun, in welcher Weise die Lehrgegenstände zu behandeln sind, ist ein Zwiefaches ins Auge zu fassen. Zunächst die Anordnung des Lehrstoffs und sodann die unterrichtliche Bearbeitung desselben.

Was den ersten Punkt betrifft, so mögen darüber hier nur einige Andeutungen Platz finden. Im Uebrigen verweise ich auf die Theorie des Lehrplans von Dörpfeld und dessen Abhandlungen über die Verbindung der Wissensfächer in Nr. 1 und 5 des Schulblatts von 1875. Bei Aufstellung der Pensenvertheilung richten wir unser Augenmerk darauf, daß in den zu einem Hauptfache gehörenden Zweigfächern inhaltlich nahe verwandte Stoffe möglichst gleichzeitig zur Behandlung kommen, eine gleiche Verbindung suchen wir zwischen den Hauptfächern, soviel es angeht, herzustellen, damit der Lehrstoff dadurch, daß er von mehreren Seiten her Licht erhält, möglichst klar angeschaut werde, um sich desto fester einprägen zu können. Daß diese Anordnung des Stoffs nicht blos für die intellectuelle Ausbildung der Schüler nützlich ist, sondern auch für die Erreichung des obersten Unterrichtszweckes, liegt auf der Hand. Wenn beispielsweise in einer Religionsstunde von dem Unglauben der Sadducäer die Rede gewesen ist, und zur Charakterisirung ihrer Lebensanschauung etwa Weisheit 2 gelesen, resp. vor-

Digitized by Google

geleſen worden, wo es unter anderem heißt: „Laſſet uns fröhlich ſein und das Leben genießen, denn wir haben doch nicht mehr davon denn das, — was wir thun können, das ſoll recht ſein, wer nicht thun kann, was er will, der gilt nichts", — ſo wird die Verwerflichkeit ſolcher Geſinnung den Schülern ohne Zweifel beſſer noch einleuchten und ſich nachhaltiger einprägen, wenn in der folgenden Geſchichtsſtunde das Unweſen der franz. Revolution repetirt wird und auf die Verwandtſchaft ſadducäiſcher Geſinnung und ſolchen Unweſens hingewieſen wird. Oder, wenn die Geſchichte Abſaloms behandelt wird, ſo empfiehlt ſichs, für die Leſeſtunde der betreffenden Woche die Geſchichte der beiden ungerathenen Söhne des Grafen Adolf VIII. von Berg, Adolf und Wilhelm (nach dem Barmer Leſ.) oder ein ähnliches Stück auszuwählen. Die in der Religionsſtunde erhaltenen relig. und ethiſchen Anſchauungen und Begriffe werden dann durch den genannten Leſeſtoff repetirt, vielleicht auch noch geklärt, jedenfalls aber befeſtigt, die empfangenen Gemüthseindrücke nicht minder, kurzum, der Geſinnungsbildung wird dadurch gedient. So eignet ſich ferner das Leſeſtück: die erbetene Schutzmauer von Kanne zur Zuſammenſtellung mit der Geſchichte: Eliſa im Kriege wider die Syrer; das letzte Brod im Hauſe von Schubert zur Geſchichte: Elias bei der Wittwe zu Sarepta ꝛc.

So viel über die Anordnung des Lehrſtoffs. Es erübrigt nun noch, die unterrichtliche Bearbeitung deſſelben oder das Lehrverfahren in Betracht zu ziehen. Hier lautet mein erſter Grundſatz: Für die Geſinnungsbildung gilt daſſelbe, was für gründliches Lernen überhaupt Bedingung und Regel iſt. Selbſtverſtändlich gehört dazu, daß auch noch beſondere Bedingungen erfüllt ſein müſſen, damit das Gemüth der Schüler den beabſichtigten Eindruck empfange. Der Geſinnungs-Unterricht ſtellt beſondere Anforderungen noch an die Perſönlichkeit des Lehrers ſowie auch an ſeine Lehrweiſe. Vor allem aber gilt die eben genannte Forderung: Richtig lehren! d. h. nach den Regeln, welche beim gründlichen Lernen überhaupt befolgt werden müſſen. Dieſe ſind in mehreren Schriften vom Herausgeber unſeres Schulblatts ſo ausführlich behandelt und dargelegt, daß ich mich darauf beſchränke, ſie hier nur zu nennen. Im Uebrigen ſei auf die berührten Schriften hiermit hingewieſen; namentlich auf die Theorie des Lehrplans, den chriſtl. pädagogiſchen Proteſt gegen den Memorir-Materialismus und die Auseinanderſetzung mit dieſem im Schulblatt von 1871 und die Abhandlung über die Verbindung der Wiſſensfächer. Die Regeln lauten: 1. Es iſt für ein anſchauliches Verſtehen des Lehrſtoffs zu ſorgen; 2. derſelbe iſt ſicher einzuprägen und 3. er iſt denkend zu reproduciren.

Erfahrungsmäßig aber ſtellen ſich dem Unterricht, auch wenn er richtig, d. h. nach den genannten Regeln ertheilt wird, gar manche Hinderniſſe und Schwierigkeiten entgegen, welche die Erreichung des Zweckes nicht unweſentlich erſchweren. Einige davon ſollen hier kurz berührt werden. Sie ſind zum Theil äußerlicher Art, andere haben ihren Grund in der Beſchaffenheit des Lehrſtoffs. Ein äußeres Hinderniß iſt z. B. unfreundliche Temperatur im Schulzimmer. Empfindliche Kälte oder drückende Hitze können veranlaſſen, daß eine an ſich gute Lection völlig wirkungslos bleibt. Ebenſo läßt körperliches Uebelbefinden oder Verſtimmung im Gemüthe der Schüler die Wirkung des Unterrichts nicht zu ihrem Rechte kommen. Ferner: Manche Kinder ſind ſo zerſtreut, daß ſie auch bei gutem Willen nicht im Stande ſind, ihre Aufmerkſamkeit längere Zeit hindurch einem Gegenſtande zuzuwenden. Namentlich bei rein geiſtigen Anſchauungen werden ſie

bald durch dieses, bald durch jenes von der Sache abgelenkt. Es steht nicht in der Macht des Lehrers, alle Hindernisse hinwegzuräumen; soweit er dazu im Stande ist, wird er's ja nicht versäumen. Manches Unbequeme fern zu halten, ist Aufgabe der Schulordnung und Disciplin. Dazu gehört die Gewöhnung der Kinder an die sogenannten bürgerlichen Tugenden: Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit ꝛc. Wir pflegen dieselben ja schon um ihrer selbst willen, denn ihre Wichtigkeit für's Leben ist bekannt. Für das Schulleben aber sind sie nicht minder wichtig, denn ohne sie fehlt dem ganzen Unterricht der rechte Halt. Unpünktliches Kommen der Kinder in die Schule, Unreinlichkeit derselben an Körper und Kleidung sind geeignet, Störungen mancherlei Art hervorzurufen und dadurch den Zweck des Unterrichts zu beeinträchtigen. Um dergleichen Dinge fern zu halten, muß der Lehrer mit Consequenz auf Befolgung der im Interesse der Disciplin und Schulordnung gestellten Forderungen dringen und vor Allem seinen Schülern ein Vorbild darin sein.

Während die genannten Hindernisse den Erfolg des Unterrichts überhaupt hemmen, gleichviel, welcher Art der Lehrstoff ist, machen sich bei den gesinnungsbildenden Lehrfächern noch besondere Schwierigkeiten geltend. Diese haben ihren Grund darin, daß dieselben Erzählstoffe sind. Die erste Lehroperation, welche ein anschauliches Verstehen bezweckt, ist also ausschließlich auf das mündliche Lehrwort angewiesen. Beim übrigen Sachunterricht wird diese erste Lehroperation dadurch wesentlich erleichtert, daß den Schülern die betreffenden Objecte zur sinnlichen Anschauung dargeboten werden können, sei es in Natura oder Bildern. Hier aber muß das mündliche Lehrwort allein für die erforderliche Anschauung sorgen.

Wenden wir nun die oben genannten Regeln auf die einzelnen Lehrgegenstände an, so fordert die erste mit Bezug auf den Religionsunterricht: Die bibl. Geschichte, das Hauptfach desselben, muß durch das lebendige Vorerzählen des Lehrers den Schülern zum anschaul. Verständniß gebracht werden. Dies hat hier eine um so höhere Bedeutung, als das lebendige Anschauen zugleich ein erbauliches Betrachten sein muß, damit das Angeschaute zugleich auch einen Eindruck auf das Herz und Gewissen der Schüler mache. Diese Absicht kann nur dann erreicht werden, wenn der Lehrer aus dem Vollen der eigenen Anschauung heraus, frei, anschaulich und ausführlich erzählt. Wie ferner bei bloßen Wissenssachen auf das Anschauen und Kennenlernen das sichere Einprägen folgen muß, so müssen auch hier die Gemüthseindrücke und Entschlüsse befestigt werden. Dies geschieht zunächst schon mit bei dem Einprägen des bezüglichen Wissensstoffs. Bekanntlich aber kann hierbei auch der religiös-ethische Zweck des Unterrichts schwer geschädigt werden, in dem Maße, daß den Schülern durch die damit verbundene Mühe oder andere Ursachen die religiösen Dinge gänzlich verleidet werden können. Was der Lehrer hierbei zur Verhütung thun kann, soll er ja nicht unterlassen. Es darf weder das Lernmaterial zu groß sein, noch dürfen unbillige Anforderungen anderer Art gestellt werden, wie die, daß die Schüler ganze Geschichten nach der Bibel oder dem Historienbuch wörtlich memoriren und erzählen sollen. Für die Kräftigung und Befestigung der Gemüthseindrücke ist ferner eine häufige und regelmäßige Wiederholung erforderlich. Dies geschieht schon dadurch mit, daß die wichtigeren Geschichten öfter in eingehender Weise zur Behandlung kommen, also auch die Gemüthseindrücke repetirt werden. Wichtiger aber noch, als die jeweilige Wiederholung derselben Geschichte ist für die Befestigung der empfangenen Eindrücke die Reproduction der letzteren, welche in jeder Religionsstunde stattfinden

kann, dadurch, daß bei der Betrachtung von Gemüthszuständen, Gesinnungen ꝛc. an Beispiele aus bereits bekannten Geschichten erinnert wird, welche den gerade vorliegenden entsprechen oder im Gegensatz dazu stehen, ebenso daß früher gelernte Liederstrophen, Sprüche, Sprüchwörter ꝛc., welche den eben empfangenen Gemüthseindruck zum Ausdruck bringen, citirt werden. Dadurch erfährt der Gesinnungsunterricht noch einen besonderen Dienst. Die Schüler lernen einsehen, weshalb sie in religiösen Dingen unterwiesen werden, nämlich dazu, die erkannten Wahrheiten aufs Leben anzuwenden. Letztere Einsicht wird besonders noch dadurch gefördert, daß die im Schulleben durch den Verkehr der Kinder untereinander gegebenen Anlässe zur Hinweisung darauf benutzt werden, daß ihre religiöse und ethische Erkenntniß nicht ein Kapital ist, das erst in Zukunft Zinsen tragen soll, sondern etwas, was ihnen in der Gegenwart zu Gute kommen kann. Auch für eine selbständige, häusliche Wiederholung und Befestigung der Gemüthseindrücke sind wir in der Lage, den Kindern ein Hülfsmittel an die Hand zu geben. Dazu bietet das Enchiridion von Dörpfeld dankenswerthe Dienste.

Wie beim Religionsunterricht, so hat auch beim Unterricht in der vaterländischen Geschichte das mündliche Lehrwort den Hauptdienst zu thun, damit der ethische Gehalt des Lehrstoffs zu seinem Rechte komme. Dieser liegt nicht in den äußeren, am meisten in die Augen springenden Thatsachen, Kriegsgeschichten ꝛc., sondern in dem Leben, den Gesinnungen und Schicksalen Einzelner. Der Zweck der Gesinnungs- und Charakterbildung erfordert daher eine vorwiegend biographische Geschichtsbetrachtung. Es sind den Schülern Züge aus dem Leben edler Männer und Frauen vor die Seele zu stellen, Mittheilungen zu machen von Aufopferung für Andere, von Ehrlichkeit, Rechtlichkeit und Treue, Beispiele von Gottvertrauen, Standhaftigkeit, Wahrhaftigkeit, Demuth, Friedfertigkeit ꝛc. zu geben. Werden diese Züge warm und lebendig, rein und wahr, anschaulich und deutlich dargestellt, so wird dadurch das Gemüth der Schüler erregt, ihre Theilnahme für das Wohl und Wehe der Mitmenschen erweckt, ihr sittliches Urtheil gebildet und ihr Blick nach oben gerichtet, zu dem Lenker aller Geschicke. Dazu kann, wie die vaterl. Geschichte dem Religionsunterricht, so auch dieser der vaterl. Geschichte manchmal Handreichung bieten, die nicht übersehen werden darf. Hier wie dort müssen ähnliche oder entgegengesetzte Thatsachen oder Gesinnungen vergleichungsweise herangezogen werden, ebenso bereits gelernte Sprüche, Kirchenlieder ꝛc.

Für die Bearbeitung der belletristischen Lesestücke gilt wiederum dasselbe, was bei der bibl. und vaterl. Geschichte gefordert wurde. Auch hier ist das mündliche Lehrwort das erste und Hauptmittel, um das anschauliche Verständniß zu vermitteln. Bei poetischen Stücken tritt an die Stelle des Vorerzählens eine Vorbesprechung. Durch diese sind die etwa vorkommenden sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten vorab zu beseitigen, und vor allem ist der Grundgedanke des Stückes den Schülern nahe zu legen. Dadurch wird das Wort des Dichters nicht etwa in den Hintergrund gedrängt, sondern im Gegentheil, es wird ihm erst die rechte Stätte bereitet, so daß es, weil verstanden, auch in der rechten Gemüthsstimmung, d. i. mit Theilnahme, aufgenommen werden kann, wenn darnach das Vorlesen des Stückes erfolgt. Damit aber die Vorbesprechung ihren Zweck erreiche, muß dabei an bereits Bekanntes angeknüpft werden, bei der Veranschaulichung von Gesinnungen, Empfindungen ꝛc. besonders an die unmittelbare Erfahrung der Schüler. Nur so weit, als die zur Besprechung kommenden religiö-

sen und ethischen Momente in der Gemüthswelt der Schüler Anknüpfungspunkte finden, können sie verstanden, mit Theilnahme aufgenommen werden und gesinnungsbildend wirken. Es ist daher auch hier, nicht blos zum Zweck des anschaulichen Verstehens, sondern auch des Einprägens und Wiederholens, dringend gerathen, auf Bekanntes, sei es aus der unmittelbaren Erfahrung der Schüler oder aus dem Religions- und Geschichtsunterricht hinzuweisen. Die letzte Hauptnummer unseres Schulblatts hat eine ausführliche Arbeit über die Behandlung der belletristischen Lesestücke vom Collegen Siebel gebracht; ich erlaube mir, hier darauf aufmerksam zu machen.

Ich hätte nun noch davon zu reden, wie die Naturkunde zu behandeln ist, damit sie dem obersten Unterrichtszwecke diene. Es ist jedoch schon bei der Erörterung der Frage nach der Stoffauswahl angedeutet worden, daß sie nur mittelbar dazu im Stande sind, d. h. dann, wenn sie einer religiös-ethischen Betrachtung unterzogen wird. Da nun diese Betrachtungsweise, soweit sie in der Sprache sich darstellt, im belletristischen Lesebuch, sowie in der Bibel und dem Gesangbuch mit vertreten ist, so braucht darüber insonderheit nichts weiter gesagt zu werden. Es sei nur noch bemerkt, daß diese Betrachtungsweise auch in der naturkundlichen Lehrstunde nicht ausgeschlossen ist, und daß sie, sofern alle Unterrichtsfächer dem Gesetz der Lehrstoffverknüpfung unterstellt werden, auch in dieser Stunde mit vorkommen muß. Einen religiös-empfänglichen Sinn bei den Schülern vorausgesetzt, werden diese einen Eindruck empfangen, welcher Ehrfurcht gegen den Schöpfer erweckt, wenn ihnen dessen Allmacht und Weisheit vor die Augen gemalt wird, wie sie sich kund gibt in der Großartigkeit und Mannigfaltigkeit, der Harmonie und Schönheit seiner Werke. Sie lernen ferner einen Blick thun in des Schöpfers Herz und seine Güte erkennen durch die Hinweisung darauf, wie alle seine Werke auf das Wohl der Menschenkinder abzielen, uns zu gut in's Dasein gerufen worden. „Um den empfangenen Eindruck zu klären und zu befestigen, ist ihm ein angemessener Ausdruck zu geben, dafür ist ein klassischer Ausspruch aus den Psalmen und den andern bibl. Schriften oder aus dem Gesangbuch und dem belletristischen Lesebuch das Beste, was man wünschen kann." (Dörpfeld).

Es bleibt nun noch übrig, der besonderen Anforderungen zu gedenken, welche der Zweck der Gesinnungsbildung an die Persönlichkeit des Lehrers und seine Lehrweise stellt. Sie ergeben sich aus der Bedingung, daß im Herzen und Gewissen der Schüler eine lebendige Theilnahme erweckt werden muß, wenn die gewünschte Gesinnung erzielt werden soll. So nothwendig dazu einerseits das rechte Lehrverfahren ist, ebenso unerläßlich ist andrerseits, daß der Lehrer mit seinem Herzen und Gewissen bei der Sache ist, daß die Gefühle und Entschlüsse in ihm selbst lebendig sind, welche er in den Schülern erwecken möchte. Was von Herzen kommt, das geht zu Herzen, sagt ein Sprüchwort. Werden die Gewissenssachen aber als bloße Wissenssachen behandelt, so wird ihr ethischer Gehalt verschüttet und kommt nicht zu seinem Rechte. Ein Lehrer, dem selbst das wahre Gefühl für das, wofür er seine Schüler begeistern möchte, mangelt, wird seine Absicht nicht erreichen; alle Kunst seines pädagogischen Talents kann diesen Mangel nicht ersetzen. Schüren sagt darüber in seinen Gedanken über den Religionsunterricht: „Was durch den Lehrer in dem Kinde lebendig werden soll, das muß vorher in ihm lebendig sein. Das Wissen von einer Sache, das Sprechen über eine Sache ist noch nicht das Leben in der Sache. Ich kann in lehrreicher Weise mit den Kindern über das Fliegen in einem Luftballon sprechen, ohne es

ihnen vorzumachen; aber mit hochmüthigem Herzen über die Demuth, mit zanksüchtigem Herzen über die Friedfertigkeit, mit kaltem, selbstsüchtigem Herzen über die Liebe, mit lügenhaftem Herzen über die Wahrheit sprechen, so darüber sprechen, daß es sittlich veredelnd auf das Herz der Kinder wirkt, das ist vergebliches Mühen." Nur dann, wenn beim Lehrer selbst ein lebendiges Interesse für die religiös-ethischen Dinge vorhanden ist, d h. wenn er sich selbst in der rechten Herzens- und Gemüthsstimmung befindet, kann er auch im rechten Ton lehren. Es braucht wohl kaum erwähnt zu werden, daß damit nicht gemeint ist, er müsse in pathetischer und salbungsvoll sein sollender Weise reden. „Im rechten Ton" soll nur heißen, der Sache angemessen, nicht etwa wie in der Rechen-, Geographie- oder Turnstunde. Eine Sprache, die in Wahrheit aus dem Herzen kommt, trifft von selbst auch den rechten Ton.

Werfen wir zum Schluß einen Rückblick auf das Gesagte, so lautet die Antwort auf die Frage unseres Themas kurz:

Der Zweck der Gesinnungsbildung fordert

a. mit Rücksicht auf die Auswahl des Lehrstoffs:
   daß alle Lehrgegenstände, welche der Gesinnungsbildung dienen können, im Lehrplan angemessen vertreten sind;

b. hinsichtlich der Behandlung:
   1. daß eine solche Anordnung des Lehrstoffs getroffen werde, daß die zu einem Hauptfach gehörenden Zweigfächer und die Hauptfächer unter einander sich gegenseitig unterstützen;
   2. daß bei der unterrichtlichen Bearbeitung des Stoffes dieselben Regeln befolgt werden, welche für gründliches Lernen überhaupt gelten, und
   3. daß der Lehrer seiner Gesinnung und Herzensstellung nach das sei, was er in seinen Schülern begründen möchte, ein christlicher Charakter.

Erinnerungen aus dem Lehrerleben.

I. „Wille ist Werk."

Gottes Wort hat für alle vollauf genug; es befriedigt jung und alt, Gebildete und Ungebildete, alle Temperamente, Geschlechter und Völker. Das ist mir in meinem Leben oft gewiß geworden, namentlich auch im Umgange mit dem Director eines Seminarinternats, an welchem ich einige Jahre als Lehrer gewirkt habe.

Er war „ein Mann der That", starken, hochragenden Leibes und mit nicht gewöhnlichen Geistesgaben ausgerüstet; Choleriker nach seinem Temperament, allezeit voller Pläne und regster Arbeitslust. Als Schulmann zeichnete er sich durch Lehrfreudigkeit und Lehrgeschick aus; mehrere treffliche pädagogische Schriften haben ihn in weitern Kreisen bekannt und beliebt gemacht. Sehr bald fand ich auch, nachdem ich mit ihm in nähere Beziehung getreten, daß er ein Liebhaber des Wortes Gottes und ein treuer Nachfolger unsers Herrn und Heilandes war.

Wodurch er diesem nahe gebracht und an ihn gefesselt worden, das hat er mir einmal ausführlich erzählt. „In erster Linie," so lautete seine Mittheilung, „habe ich es allerdings dem Einflusse einer frommen Mutter und eines treuen, christlichen Lehrers zu verdanken. Doch die Eindrücke von dieser Seite wurden

leider bei meinen spätern Studien fast verwischt, obwol sie im Grunde des Herzens nie ganz ausgetilgt werden konnten. Das Meiste und Beste hat darnach aber das lebendige Wort Gottes gethan, das Wort voll Frische und Kraft, voll Geistestiefe und Leben. Ich hatte lange ein gewisses Mißtrauen gegen die heilige Schrift. Ist sie nicht, so sagte eine Stimme in mir, ausschließlich für die Stillen im Lande, für die beschaulichen, zur düstern Mystik geneigten Seelen geschrieben? Ist nicht etwas in ihr, was die Thatlust aller, die sich ihrem Zuge hingeben, beeinträchtigt, lähmt? — Ich lag damals unter anderm fleißig psychologischen Studien ob, und es fiel mir eines Tages die Geschichte von den 3 Menschen, die Jesu Nachfolger werden wollten (Luc. 9, 57—62), auf. Ich bemerkte alsbald, daß sie die 3 Haupttemperamente aufs unverkennbarste darstellen, und war erstaunt zu sehen, wie Jesus die für jede Gemüthsart gerade passenden Worte, Mahnungen und Fingerzeige hatte und jedem dieser 3 Leute deutlichst zeigte, was ihm noth sei. Bald darnach fiel mir das Wort Christi auf die Seele, und ich konnte es viele Tage gar nicht aus dem Sinn bekommen. „Wer da nach den Geboten dessen, der mich gesandt hat, thun will, der wird es erfahren, ob meine Lehre von Gott ist, oder ob ich von mir selbst rede." (Joh. 7, 17).

Das ist, so mußte ich mir gestehen, allerdings eine durchaus billige Forderung. Der Mann, der so gesagt, ist weise, zeigt die feinste Seelenkenntniß und weiß die Geister der Menschen wohl zu unterscheiden. Er hat es darum verdient, daß man es doch wenigstens mit dieser Forderung einmal ernstlich versuche.

Ich habe es gethan, und mich anfangs bemüht, wöchentlich einem besondern Gebote Christi gerecht zu werden. Und siehe da, ich bin nach den Regeln des HErrn Christi gut vorwärts gekommen, vorwärts auf dem Wege des Heils von Woche zu Woche. Freilich ging es nicht ohne eine große Demüthigung für mich, der ich auf mein Wollen zu stolz geworden war. Ich meinte, es alles mit meinem Willen erzwingen zu können, und mußte erfahren, was unser Imanuel Kant auch mehr als einmal erfahren hat, daß es leichter ist, von dem kategorischen Imperativ zu reden, als ihn zu erfüllen; ich mußte die Luthererfahrung machen, daß der Wille erst dann rechte Kraft und Freudigkeit hat, wenn man der Vergebung seiner Sünden gewiß ist. Kurz gesagt: ein ernstlicher Bußkampf blieb mir nicht erspart. Der HErr Christus sagte mir eindringlichst: Freund, nur nicht vermessen; erst gebe ich! Hat dich nicht der Vater durch ein Wörtlein, von mir geredet (Joh. 7, 17), zu mir gezogen? Nun bringst du mir deinen Willen. Ich werde ihn stark und fest machen; du sollst lernen, daß mein Prophet recht hat, wenn er bezeugt: Bei mir ist kein Schwacher; denn das Volk, das mir gehört, hat Vergebung der Sünden (Jes. 33, 24.)." — Ja freilich, als ich erst der Sündenvergebung gewiß war, da ist's recht vorwärts gegangen, nach unsers Gottes und Jesu Regeln, vorwärts in Mäßigkeit und Milde, in Wahrhaftigkeit, Männlichkeit und Stärke, in Beharrlichkeit, Selbstüberwindung, Opferwilligkeit, Demuth und Liebe. — Das Alte ist vergangen, siehe es ist alles neu geworden. Hatte ichs nicht lange — und viele mit mir — auf anderm Wege versucht, zur „Fülle", oder wie ich auch zu sagen pflegte, zur „Humanität", zur edeln, freien Menschlichkeit zu kommen? Aber, mein Gott, wie weit war ich vom Ziele fern geblieben! Die Mittel, die ich damals wählte, die Regeln, denen ich folgte, sind ohne Kraft und Leben; sie haben mir nicht zur Selbstverleugnung, zur fröhlichen Demuth und zum vollen Frieden verholfen. Nun aber fühle ich

ihn und bewege mich mit Luſt innerhalb der Schranken des Wortes: „Alles, was ihr thut, das thut in dem Namen des HErrn Jeſu, und danket Gott und dem Vater durch ihn!“ Ja nun ſpüre ich die treibende Lebenskraft des Sohnes Gottes und die Wahrheit ſeines Wortes: „Ohne mich könnet ihr nichts thun“. Ehre und Dank ſei ihm!

II. Leſſings „Nathan der Weiſe“ und Jeſus Chriſtus.

Als vor einiger Zeit in dem Theater unſerer Stadt ein trefflicher, vielgerühmter Charakterdarſteller gaſtirte, ließ ich mich eines Tages von einem kunſtliebenden Freunde und Kollegen überreden, einer Aufführung des Leſſingſchen „Nathan“ beizuwohnen. Das Schauſpielhaus war „bis auf den letzten Platz“ gefüllt, und die Stimmung des Publikums eine ſichtlich theilnehmende, erregte, mitunter begeiſterte. Aber mir wurde, je weiter das Spiel vorrückte, deſto unbehaglicher, und ich fing an, mir Vorwürfe zu machen, daß ich in's Theater gegangen war.

Von dieſer Stimmung oder vielmehr Verſtimmung machte ich nach dem Schluſſe der Vorſtellung meinem Freunde gegenüber kein Hehl, und gerieth alsbald mit ihm in eine lebhafte Debatte über die Tendenz des „Nathan“. Ich behauptete, daß durch ein derartiges Stück dem Reiche Gottes mehr Abbruch geſchehe als durch die Werke von 100 und mehr der erbittertſten, frechſten Chriſtusfeinde, Atheiſten und Pantheiſten ꝛc., wie D. Strauß, K. Vogt, Wislicenus ꝛc., zuſammengenommen; wer ſich dem Zuge oder vielmehr dem dämoniſchen Zauber des Stücks hingäbe, dem könnte es leicht paſſiren, daß dadurch in ihm die Wurzeln des Chriſtenthums gelockert, und er dagegen gleichgiltiger gemacht werde.

„Wie?“ entgegnete mein Freund, „ich begreife das nicht! Iſt nicht die Tendenz dieſes „Nathan“ eine entſchieden chriſtliche, die nämlich: Liebe deinen Nächſten mit uneigennütziger, vorurtheilsfreier Liebe, ſiehe ab von dem ihm anerzogenen und angewohnten Dogma und bedenke, daß unter allen Religionsgenoſſenſchaften göttliche Menſchen, reine edle, Gott und ihren Brüdern wohlgefällige Seelen ſind, die der Hauptforderung unſers Evangeliums, der Summa des ganzen Geſetzes und der Propheten, d. i. der Forderung der „ſich ſelbſt verleugnenden Liebe,“ durchaus gerecht werden?“

„Darauf kann ich“ — war meine Antwort — „durchaus nicht „ja“ ſagen, ſondern behaupte: Das iſt gerade das Verwirrende, Verblendende, Bethörende dieſes Stückes, daß es den Schein des wahren Chriſtenthums hat, dabei aber zu der Summa oder dem eigentlichen Kern deſſelben in einem entſchieden feindſeligen Verhältniſſe ſteht. Es bleibt allenfalls auf dem Standpunkte des Schriftgelehrten, von dem Matthäus und Marcus berichten, daß er Jeſum mit der Frage verſucht habe: „Meiſter, welches iſt das vornehmſte Gebot?“ Erinnere dich, was Chriſtus darauf ſagt und thut! — Er antwortet zunächſt: „Du ſollſt lieben Gott deinen HErrn“ ꝛc. Hierauf jener: „Meiſter, du haſt wahrlich recht geredet.“ Und was thut nun Jeſus? Er ſucht ihn ſammt den andern Zuhörern auf die höhere Stufe der Erkenntniß zu erheben, auf welcher ſie den Kern und die Summa des Chriſtenthums gehabt hätten; er weiſt ſie auf den ſeine ewige, göttliche, liebwerthe Herrlichkeit bezeugenden 110. Pſalm mit der Frage hin: „Was dünket euch

von Christo, weß Sohn ist er? Es steht ja geschrieben: Der HErr hat gesagt zu meinem HErrn: Setze dich zu meiner Rechten, bis daß ich lege deine Feinde zum Schemel deiner Füße! Da ihn also David im Geist seinen HErrn nennt, wie ist er denn sein Sohn?" — Man merkt es dem „Nathan" an, daß Herr Lessing zu denen gehört, die bei dieser Frage unwillig den Rücken wenden und weggehen, denn sie haben ein Aergerniß daran gefunden und wollen es nicht begreifen und zugeben, daß die edlern Naturen „unter allerlei Volk" nur insofern Gott angenehm sind (wie der Heide Cornelius), als sie willig sind, das Wort Christi zu hören und sich sein Verdienst im Glauben zuzueignen. — Wir wissen es ja, wie Herr Lessing unmuthsvoll sagt: „Ich kann die Brücke, die über den breiten Graben führt, welcher die ewigen Vernunftwahrheiten von den zufälligen Geschichtswahrheiten trennt, nicht finden." — Worauf anders kommt denn das hinaus als auf die Verwerfung der Thatsachen, die zu unserer Erlösung geschehen sind? Daß der Begriff „Dogma" bei unserer sog. „hochgebildeten Welt" so sehr in Mißkredit gekommen ist, daran hat auch Lessing mit seinem „Nathan" schuld. „Der alte Hamburger Oel-Götze hat" wie G. Hamann sagt, „ihm gegenüber im Grunde doch recht." Und mir kommt sein Nathan immer mehr so vor wie ein Stücklein Satans, der sich zu einem Engel des Lichts verstellt und als solcher gerade recht gefährlich wird. Daher auch der große Beifall, den es bei der Menge, und zumal auch bei unsern Herrn „Reformjuden" und „Judengenossen" findet. Ich begreife, warum mir eine Aeußerung des alten sel. Heubner, die er einmal in heiligem Zorn gemacht hat, während des ganzen Schauspiels nicht aus dem Sinn kommen wollte; er behauptet nämlich, daß ein einziges Glaubenslied unsers P. Gerhardt dem Reiche Gottes mehr Nutzen geschafft und mehr Bedeutung darin habe, als alle 40 Bände Goethe's zusammengenommen." — Es that mir leid, daß ich mit allen diesen Worten meinen Freund doch nicht überzeugen konnte; er schied kopfschüttelnd von mir. Woran lag es? Ich mußte mir gestehen: Zum Theil daran, daß ich das, was ich gesagt, selber noch nicht im tiefinnersten Leben erfahren, daß es mich noch nicht mit Leib und Seele durchdringender Kraft ergriffen hatte.

Es ist merkwürdig, daß mir der Lessingsche Nathan Monate lang im Sinne lag; er stellte sich fast wie ein Schatten zwischen mich und den Heiland, und selbst an einem Sonntage, als ich mit den Meinigen zum Abendmahle ging, wurde meine andächtige Stimmung fort und fort durch Gedanken an den „Nathan" getrübt. Die Unruhe blieb im Herzen, bis ich die Einsetzungsworte des heil. Mahles hörte: „Das ist der wahre Leib deines Heilandes, der für dich am Stamme des Kreuzes gestorben ꝛc." — Mein Gott, wie ging da mit einem male der leidige Schatten aus der Seele weg! Da war es mir, als ob ich Jesu Christi große, reine, edle Gestalt vor mir sähe, strahlend von unendlicher Kraft und unaussprechlicher, göttlicher Liebe, und wie er mir in's Herz schaute und es zu sich zöge, um es zu erfüllen mit seiner Weisheit und Gerechtigkeit und es zu entzünden mit der Gewalt seiner Heilandsliebe, die bereit macht, alles zu dulden und zu tragen und allezeit das Höchste und Beste zu suchen in demüthiger Selbstverleugnung. Ich fühlte damals beim Genuß des heil. Mahles, wie sonst noch nie, die wahrhafte Mittheilung einer Kraft, einer wesentlichen Kraft, die in den Leib der Sterblichkeit überging und einen unzerstörbaren Lebenskeim in ihn senkte. Und ich bekannte mit großer Freude vor meinem Erlöser: Du mein HErr und Gott, nun ist dein Leib mein Leib geworden, und ich bin auch leiblich eins

mit dir. O was ist das für ein unaussprechlich Großes, daß wir in dir einen Gott haben, der da herrscht in hochedler, ewiger, verklärter Leiblichkeit! Ja nun sehe ich es unwiderleglich klar, welches der Kern und die Summe deiner Lehre ist. Das ist fürwahr die innigste, geistleibliche Gemeinschaft mit Dir, die Gemeinschaft, welche unendliche Kraft, Liebe und Seligkeit giebt. Was für arme Leute wären wir, wenn es mit der geschichtlichen Thatsache von deinem Sterben und Auferstehen nichts wäre! Und ich dankte Jesu demüthigst und in höchster Freude für alle seine Worte und wahrhaftigen gewissen Werke, für sein Reden, Thun und Leiden.

Bald darnach traf ich auch mit jenem Freunde, dem Liebhaber des „Nathan", wieder zusammen und sagte ihm unverhohlen von dem, was ich kürzlich erfahren hatte. Es sei mir jetzt, versicherte ich, helleste Gewißheit, daß es mit dem Wort und Sakrament unsers Gottes eine Thorheit wäre, wenn der Grund der geschichtlichen Thatsachen, auf die sie Bezug nehmen, nicht sicher läge. Er merkte wol meine Freudigkeit und mochte etwas davon mitfühlen; darum war er zunächst eine Weile still und dann sagte er: „Ja, es ist wol kein Zweifel, daß Jesus unser Erlöser geworden ist, und uns auferwecken wird, wie er auferstanden ist; ja freilich der historische Christus ist nicht wegzuleugnen, der auferstandene und verklärte! Wir werden es ja sehen!"

III. Wunderkraft des gemeinsamen Gebets.

„Gott thut noch immer Wunder auf unser ernstliches, inbrünstiges Gebet" —, so bezeugte mir vor nicht langer Zeit ein wackerer Kantor. „Und wer das einmal gemerkt", fügte er hinzu, „der hat damit eine selige Erfahrung gemacht, die ihm den Glauben stärken und ewigen Gewinn bringen muß. Mir ist diese Gnade wieder vor kurzem zu Theil geworden."

„Eins meiner Kinder", so erzählte er sodann, „war krank geworden, mein jüngstes, kaum 4jähriges Söhnlein, ein freundliches, herziges, allen Hausgenossen liebes Kind. Gar plötzlich war die böse Krankheit, die schreckliche Halsbräune, gekommen und hatte mich und die Meinen in die peinlichste Unruhe und Angst versetzt. So schnell wie möglich wurde allerdings ein Wagen abgefertigt, der aus dem nächsten c. 2 Meilen entfernten Städtlein einen Arzt holen sollte. Nach wenigen Stunden kam aber der abgeschickte Kutscher unverrichteter Sache zurück. Denn der von uns gewünschte Doctor war weitweg auf's Land zu einem andern Patienten geholt und der 2. Arzt der Stadt lag selber auf dem Krankenbette. Wie wuchs bei dieser Nachricht unsere Angst! Was ist nun zu thun? so fragten wir rathlos. Die nächste größere Stadt war 4 Meilen entfernt und der Weg dahin zur Zeit schwer passirbar. O wie seufzten wir, ich und alle meine Lieben, da laut auf! Denn unser kleiner Liebling lag da mit fieberhaft geröthetem Angesicht; schwer röchelnd hob und senkte sich die kleine Brust, und angstvoll streckte er bisweilen die Händchen nach uns aus, als ob er uns anflehen wollte: „Papa und Mama, helft doch, helft, ich ersticke!" Die Lippen bewegten sich auch; aber der kleine Mund konnte kein verständliches Wort mehr hervorbringen; nur der schreckliche, heisere, pfeifende Athem ging ein und aus. O unser Jammer! Wir wehklagten lauter und lauter. Ich konnte nicht mehr weinen vor Herzweh. — Da in der höchsten Noth kam mir unsers Heilands Gestalt vor die Seele. Im

Geist sah ich, wie einst ein unglückseliger Vater ihn um seines Kindes Leben anflehte und fast verzweifelnd rief: „Ich glaube, lieber HErr, hilf meinem Unglauben!" Gleichzeitig fiel mir auch die Heilandszusage ein: „Wenn 2 oder 3 unter euch eins werden, was sie bitten wollen, so wird es euch werden!" Nun wußte ich, was wir thun mußten. Ich hielt den Meinigen diese Verheißung unsers barmherzigen Heilandes vor, und nahm sie in meine Stube mit, alle, die im Hause waren. Wir warfen uns sämmtlich auf die Knie, und ich betete laut und inbrünstig. Was ich damals dem großen, treuen und barmherzigen Gott alles gesagt, bekannt, vorgehalten und gelobt habe, das weiß ich nicht mehr. Ich glaube aber, daß ich noch nie so aus tiefster Seele geschrieen, so aus ganzer Kraft mit Gott gerungen und mich uud die Meinigen ihm so ganz demüthig in seine Hände gegeben habe. Zuletzt kam Ruhe in meine Seele und zugleich die freudige Gewißheit, daß mein Kind losgebeten und von Gott auf unser Flehen aus den Armen des Todes herausgerissen worden. Auch die Meinigen hatten zu weinen aufgehört und sahen ergebungsvoller, zuversichtlicher, freudiger aus. Unser Bitten und Flehen mochte wol ¼ Stunde oder auch länger gedauert haben. So lange hatten wir das kranke Kind allein gelassen. Nun gingen wir wieder zu ihm. Und siehe da, es war wahrhaftig ein Wunder geschehen: es war in der kurzen Frist sichtlich besser geworden; der Athem ging leichter ein und aus, der heisere, pfeifende Husten kam gar nicht mehr wieder, das Auge blickte ruhiger; ja wahrhaftig, es dauerte nicht lange, da lächelte es uns an, das liebe Kind. Fürwahr, es muß in der Zeit unseres Betens ein Engel Gottes bei ihm gewesen sein und die Bande der bösen Krankheit gelöst und weggenommen haben.

Unser Arzt kam am folgenden Tage und war erstaunt zu sehen, daß die tückische Krankheit, die damals viele Kinder weggerafft hatte, so leicht und schnell vorübergegangen war.

Wir aber sagten uns: So hat Gott unser Gebet wunderbar gnädig erhört."

F. L.

Eine pädagogische Studie.

Dr. v. Sallwürk, Ferientage. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 1877.

Der schlichte Titel des Buches „Ferientage" und sein geringer Umfang — es enthält nur wenige Bogen — schienen mir, als ich dasselbe in die Hand bekam, gerade nichts Außerordentliches zu bieten. Daß indessen auch nichts Gewöhnliches oder gar Unbedeutendes zu erwarten wäre, dafür bürgte schon der Name des Verfassers, der damals, als er jene Ferientage durchlebte und niederschrieb, noch Dirigent einer höhern Schulanstalt war, jetzt Oberschulrath in Karlsruhe ist, der durch seine inhaltreiche Arbeit im Ev. Schulblatt von 1876 Seite 281 (Pädagogik und Fachwissenschaft) unsern Lesern bekannt ist, und der sein vorliegendes Schriftchen als „kleine aber liebe Gabe" einem Professor der Pädagogik, Ziller in Leipzig, widmet. Das oben genannte Büchlein hat mir große Freude bereitet. Mit steigendem Interesse habe ich dasselbe von Abschnitt zu Abschnitt zu Ende gelesen und seitdem wiederholt nach demselben gegriffen, um einzelne Parthieen von Neuem und sorgfältiger zu betrachten. Es hat mir manchen Antrieb gegeben, um über die wichtigste und höchste Aufgabe unserer Berufsthätigkeit nachzusinnen.

An der Hand des Buches begleiten wir den Verfasser nach einer mühevollen Arbeitszeit auf einer mehrtägigen Ferienwanderung. Wir wandern mit ihm durch die schönen grünen Thäler, über die mit dunkeln Tannen bedeckten Höhen seines heimathlichen Gebirges. Durch außergewöhnliche Ereignisse und Abenteuer werden wir nicht in Anspruch genommen, die Wanderung hat es nur mit Vorkommnissen gewöhnlicher Art zu thun. Aber an das Zusammentreffen z. B. mit einem zehnjährigen Hirtenknaben und an die Beobachtung desselben in der Behandlung seiner Schafe, an das Gespräch in einer Dorfschenke über den noch jugendlichen Lehrer des Ortes, an den Verkehr eines Pastors mit den schlichten Leuten eines Holzdörfchens, an die Rückkehr und den Empfang etlicher Personen eines andern Ortes, die nach Amerika gewandert waren, an die Unterredung seiner Mitpassagiere in einem Eisenbahncoupé, an diese und ähnliche Begegnisse knüpft der Verfasser ungesucht die Erörterung der Fragen über das „Was" und „Wie" unserer erzieherischen Thätigkeit an, und diese pädagogischen Fragen erhalten aus den einfachen Reiseerlebnissen ihre Beleuchtung.

Wie die oben erwähnte Abhandlung in unserm Schulblatt, zeugt auch diese Arbeit des Verfassers von einer sichern und klaren pädagogischen Anschauung, die auf reifem Nachdenken basirt und nicht ihre Zuflucht zu inhaltslosen Phrasen nehmen muß; sie zeugt ferner von einer tiefern Auffassung unseres Berufes, als man gewöhnlich antrifft. Solchen Lehrern, die sich gerne der idealen Seite der Berufsthätigkeit zuwenden, darf dieses Schriftchen zum wiederholten Studium empfohlen werden. Es gibt kaum etwas, das uns so sehr mit den Hindernissen, Schwierigkeiten und Nöthen unserer Berufsarbeit aussöhnen kann, als die Erkenntniß der wirklichen Hoheit und Bedeutung derselben. Dazu kann das Schriftchen Handreichung bieten. Wird es so in Ferientagen benutzt, so verhilft es mit dazu, daß diese ihren Hauptzweck erreichen. Denn wie der Sonntag dann seinen Hauptdienst bei uns erreicht hat, wenn er uns durch sein „sursum corda" zu einem Besinnen über Ziel und Aufgabe unseres Lebens gebracht hat, so wird durch ein rechtes Besinnen über unsere Berufsarbeit auch diesen Tagen der Ruhe ihr Inhalt und damit ihre Weihe gegeben, und wir werden aus denselben mit neuer Freudigkeit, mit frischem Muth und mit gegründeten Hoffnungen an unsere Arbeit treten können. —f—

Eine Jugendschrift.

Im Verlage von Hugo Klein in Barmen ist ein Büchlein erschienen: „Verschiedene Wege". Von Th. Neuhaus. Die Verfasserin der vorliegenden Erzählung, bereits bekannt durch mehrere Jugendschriften, behandelt hier einen Stoff, der besonders für kleine Mädchen recht interessant ist. Die Art des Erzählens, Ton und Sprache bezeugen, daß die Verf. der Anschauungsweise der Kinder nicht fern steht, vielmehr so recht aus dem Kinderleben heraus geschrieben hat. Zugleich hat sie es verstanden, hin und wieder echt pädagogische Wahrheiten wie Goldkörnchen einzustreuen; und zwar nicht in einem belehrenden, die Kinder langweilenden Ton, sondern den Kindern von selbst in die Augen fallend, und darum gewiß um so wirksamer. So führt sie z. B. recht hübsch den Gedanken durch, wie viel schöner es ist, Andern Freude zu machen, als immer nur an sich zu denken. — Sowohl der Inhalt, wie die Ausstattung machen das Büchlein zu einem passenden Geschenk für Mädchen von 8—12 Jahren.

A. D.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Juli 1877.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Einem Altmeister in der Lehre, einem treuen Hirten der Jugend, einem sorgenden Freunde der Lehrer.

(Von Seminarlehrer Wehner in Osnabrück.)

„Wo die Gottesfurcht einem Lehrer die Hände faltet, da wird die Schule zu einem heiligen Tempel, zu einer Hütte Gottes, in welcher seine Liebe und sein Friede wohnt. Und je wohler der Lehrer in dieser Hütte sich fühlt, je reicher der Segen wird, der über die Schule und von da über die Gemeinde sich ausbreitet: desto inbrünstiger betet er, desto fester faßt er die Kinder in seine Arme und legt sie betend in die Vaterarme und an das Vaterherz Gottes. So thut er in der Schule und außer der Schule. Die Kinder sind ihm immer nah. Ehe er des Morgens den Gang nach der Schule antritt, hat er einen anderen schon gemacht, den Gang nach oben; ehe er seine Hände in der Schule faltet, hat er vorher sie gefaltet in seiner Kammer, wo er mit seinem Gott allein ist.

Das Alleinsein mit Gott führt zum Stillsein in Gott. Wer bedarf des Stilleseins in Gott mehr als der Lehrer? — Warum sucht er denn nicht, und warum gönnt man ihm nicht das Alleinsein mit Gott? Was er nöthig hat für seine Kinder und für sich — in solchem Alleinsein wird es gefunden. Wie stehet geschrieben? Es geschah, als Jesus getauft ward und **betete**, — daß sich der Himmel aufthat und der heilige Geist fuhr hernieder. Also: Ueber dem Betenden ist der Himmel offen, aus dem die Gabe gegeben wird; in dem Betenden ist das Herz offen, so daß es die Gabe empfangen kann."

So schrieb ein Lehrer, der sich der göttlichen Forderung echter Priesterschaft bewußt gewesen, die an Alle gestellt wird, die ein Lehr- und Hirtenamt an der Gemeinde des Herrn — der Schafe wie der Lämmer — empfangen und angenommen haben; — ein Lehrer, der seine Kraft, seine Zeit, seine Ruhe, seinen Erwerb, seine Neigungen, seine Freuden, alles, was tausend Andere für sich behalten und benutzen, in freudiger Selbstverleugnung und Opferwilligkeit in den Dienst seines Lehr- und Hirtenamtes stellte, ein Mann, der die Selbstsucht haßte und bekämpfte, wo er sie fand, weil das Princip seines Lebens kein anderes als das der christlichen Nächstenliebe war. Seine Gewissenhaftigkeit und Treue im Berufe waren mehr als eine äußere Rechtschaffenheit und Ehrbarkeit, mehr als ein Dienst vor Augen, den Menschen zu gefallen. Schließe, verehrter Leser, auf eine herzliche, aufrichtige, tiefinnige Gottesfurcht, auf jene Furcht vor dem lebendigen Gotte, welche sich bewußt ist, vor den Augen und in der Gegen-

wart des Allmächtigen und Heiligen zu wandeln; auf jene Furcht, welche etwas von der persönlichen Gegenwart und Aufsicht des Herrn weiß und der Verantwortung sich bewußt ist, die einst dem gegeben werden muß, der „aller Welt ihr Richter ist" und dessen Augen ins Verborgene sehen und den Rath der Herzen offenbaren; auf jene Furcht, in welcher der Mensch, der sie hat, vor der Sünde zittert und sich vor nichts so sehr scheut als vor der göttlichen Ungnade. Ja, diese Furcht wohnte in dem Herzen des Entschlafenen, dessen Lebenslauf hier in kurzen Zügen dargestellt werden soll. Es ist der Lebensgang eines Lehrers, der von geringem Anfange an zu großen Ehren, hohen Aemtern, einflußreichen Stellungen gelangt ist, sich stets aber der vollen Verantwortlichkeit und Bedeutung seines Berufes und Amtes bewußt gewesen ist; der alle seine Schüler — sie zählen nach Tausenden — gelehrt hat: „die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang, Fortgang und Ende" — und „Jesus Christus, gestern und heute und derselbe auch in Ewigkeit." Es ist ein Seminarlehrer, der den Jünglingen, die zu seinen Füßen saßen, die freundlichen und ernsten Worte christlicher Pädagogik immer und immer wieder ins Herz rief: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn ihrer ist das Himmelreich." Es ist ein Director, der nie einen Mitarbeiter in seine Anstalt aufnahm, ohne ihn ins Gewissen hinein zu fragen: „Bringst du Jesum mit?" und ihm offenbarte, daß ohne Jesum alle Arbeit vergeblich sein werde. Ein hochgestellter Mann ist es, der all sein Wünschen vor Gott zusammen zu fassen liebte in dem köstlichen Verse:

Eines wünsch' ich mir hienieden:
Deinen Geist und deinen Frieden,
Und den Ruhm an meinem Grabe,
Daß ich dich geliebet habe.

Der Ruhm ist ihm geworden. Er hat uns geliebet — wir ihn. Er wird uns unvergeßlich bleiben!

Die nachfolgenden Zeilen gelten dem Andenken des Herrn

Johann Heinrich Schüren,

weiland Königlicher Ober-Schul-Inspector und Seminar-Director zu Osnabrück.

Geboren am 5. Juli 1800 zu Soest in Westfalen, verlebte Schüren als das fünfte und jüngste Kind wahrhaft christlicher Eltern seine Jugend, „die bittersüßen Kinderjahre am Walpurgisthore," in seiner lieben Vaterstadt, wo sein Vater, Accise-Controleur, ein Veteran aus dem bayerischen Erbfolgekriege von 1778 und aus dem Kriege der verbündeten Preußen und Oesterreicher gegen Frankreich 1792, ein, wenn auch nicht mit irdischen Glücksgütern, so doch mit allerlei geistlichen Gaben gesegnetes, ehrbares und gottesfürchtiges Hauswesen führte und seine Kinder in christlichem Ernste mit väterlicher Liebe und Strenge auferzog, wie der Entseelte oft erzählt hat. Der Vater verlor 1806 in der französischen Bedrückung wegen seines ruchbar gewordenen Franzosenhasses das Amt und damit das Brot. Die Noth diente dazu, wie der sel. Schüren selbst gesagt hat, Eltern und Kinder umso enger aneinander zu schließen und sich noch mehr an das Vaterherz Gottes anzulegen. Als der Vater wegen seiner musikalischen Begabung Organist an der Wiesenkirche der Stadt ward, neigte sich die Noth dem Ende zu. Bis zu seinem zwölften Lebensjahre besuchte unser Schüren die dortige Elementarschule, erhielt auch noch Unterricht in einer Abendschule, und ward er in der ersten hauptsächlich nur im Stillsitzen geübt, so kann sein Vater mit der Zucht in der letzteren nicht sonderlich zufrieden gewesen sein, da

er ihn von dem Besuche derselben wieder zurückhielt und ihn dafür selbst in dem unterwies, wozu er Kraft und Fähigkeit besaß. (Er war mit Officiersrang vom Militär entlassen worden.)

Darnach trat er in das Gymnasium seiner Vaterstadt ein, an dessen Spitze Seidenstücker stand. Wer hätte Schüren nicht von Seidenstücker, von dem Manne erzählen hören, dessen Wort über den Elementar-Unterricht in neuern Sprachen, auf welchem Gebiete derselbe ein Bahnbrecher gewesen, ihm selbst für sein Unterrichtsgebiet zu einer Norm geworden: „Wir brauchen eine Methode, die geistbildend ist und Zeit spart?“ Oft wochenlang wegen häuslicher Geschäfte vom Besuche der Unterrichtsstunden zurückgehalten, gelang es Schüren nur durch eisernen Fleiß, nicht bloß mit seinen Mitschülern Schritt zu halten, sondern sie wohl auch noch zu überflügeln. Aus den Acten des Seminars zu Soest ist nach dem über ihn aufgenommenen ersten Prüfungsprotokolle ersichtlich, daß er im Februar 1817 schon Schüler der 2. Klasse des Gymnasii gewesen ist. Seidenstücker, so wird erzählt, habe ihn durch die Akademie bringen wollen. Doch Schüren sollte erfahren: Meine Wege sind nicht eure Wege. Als er fast die Secunda absolvirt hatte, starb sein verehrter Director, der ihn scheidend noch berieth, in das Lehrer-Seminar der Stadt einzutreten, dessen Inspector zu der Zeit Ehrlich war, auch ein Name, von welchem der Vollendete stets nur mit der größten Hochachtung sprach, dessen Bild seinen Platz immer in seiner nächsten Nähe, an seinem Arbeitspulte gehabt hat. Derselbe theilt der Regierung zu Arnsberg unterm 19. Februar 1817 den Ausfall der ersten Prüfung Schürens folgendermaßen mit: „Er las rasch, doch ohne sonderlichen Ausdruck; in der deutschen Grammatik war er etwas schwach; die Geschichte des Joseph erzählt er ziemlich richtig, doch nicht ohne Steifheit, rechnete auf dem Papiere mit Sicherheit, war aber im Kopfrechnen nicht geübt. Seine im Ganzen gut gerathenen schriftlichen Aufsätze, wozu er die Aufgaben von dem Unterzeichneten erhalten hatte, gaben Veranlassung zu einer Unterhaltung über das Geld als Mittel zur Beförderung des Wohles Anderer, und über die Rücksichten, die bei der Wahl eines Berufes den Ausschlag geben sollten. Von mehreren Synonymen wußte Schüren hierauf unter Leitung der Prüfenden den gemeinschaftlichen höhern Begriff, sowie ihre Unterschiede anzugeben. Im Ganzen zeigte er hierbei gute Geistesanlagen. Er erhielt die dritte Censur: gut bestanden.“ Darauf wird von der Königlichen Regierung zu Arnsberg „dem H. Schüren, da er erst 16 Jahre alt ist und nur das dritte Zeugniß erhalten hat, ein noch fortgesetzter Besuch des Gymnasii sehr angerathen.“ Im Juli desselben Jahres erfolgte seine Aufnahme in das Seminar. Ein vom 22. Juli 1817 datirtes Rescript der schon genannten Königl. Regierung gestattet eine halbjährige Probezeit, nach deren Verlauf, auf des Inspectors event. vortheilhaft ausfallenden Bericht, ihm ein Beneficium gewährt werden soll. Dieses Actenstück schließt: „Auffallend sind uns die Arbeiten des Schüren, und wir wünschen, daß Sie überzeugt sein mögen, daß solche von Schüren ohne Hülfe verfertigt sind.“ Michaelis 1817 wird Schüren unter die Exspectanten für Beneficien aufgenommen. Ein Auszug aus der Conduitenliste des Jahres 1818 gibt über seine natürlichen Geistesanlagen die Auskunft, daß er eine sehr lebhafte Phantasie gehabt und dabei, was so selten sich vereinigt findet, ein mathematischer Kopf gewesen sei. Sein Temperament wird als ein sehr heiteres bezeichnet. Seine Fortschritte in der intellectuellen und pädagogischen Bildung sind vorzügliche in Allem, sein Unterricht ist ungemein

feurig. Seinen religiösen Sinn und Character beurtheilt man dahin, daß er aufrichtig, gefällig, freundlich sei, zuweilen aber ein wenig vorlaut, „was sich aber gewiß verlieren soll." Die Conduitenliste des Jahres 1819 besagt für die Fortschritte: a. Muttersprache: sehr gut. b. Größenlehre: vorzüglich in den Anfangsgründen der Geometrie und Algebra, im mechanischen Rechnen fehlt es noch an rechter Uebung.*) c. Zeichnen: vorzüglich. d. Schreiben: sehr gut. e. Musik: gut. f. Religionslehre: sehr gut. g. Realkenntnisse: vorzüglich. h. Pädagogik und Schulhalten: Er weiß sehr gut einen angewiesenen Weg einzuschlagen: seine hastige Sprache muß er aber noch mehr abzulegen suchen. Er weiß sich durch liebevollen Ernst bei den Kindern als Lehrer Ansehen zu verschaffen." Und alle die herrlichen Lehrereigenschaften, die hier in ihren Anfängen angezeigt und richtig beurtheilt worden sind — sie haben sich alle bei ihm später so energisch und vortheilhaft weiter entwickelt! Wie viele aber, die er als Mann, als Greis gezeigt, haben sich nicht anders als im gewaltigen Ringen mit den natürlichen Menschen entfaltet!

Michaelis 1819 machte er sein Abgangsexamen, erhielt die erste Censur und blieb als Seminarältester (Uebungslehrer?) in der Anstalt, verließ jedoch dies Amt einmal auf kurze Zeit, um einem Lehrermangel in der Gemarkung der Stadt abzuhelfen. Ans Seminar zurückgekehrt, eröffnete ihm Reinert, der neue Gymnasialdirector, Aussicht auf Erfüllung seines Lieblingsplanes, des Besuches der Universität. Doch auch Reinert starb, eben als Schüren die mit rastlosem Fleiße unternommenen Arbeiten für das Abiturienten-Examen beendet hatte. Von der Bahre dieses Gönners wandte er sich nach Münster und ward Soldat. Und er muß den Plan gehabt haben, Soldat zu bleiben. Ostern 1820 trat er ein. Er hat aber diese Zeit nachher als eine dunkele bezeichnet, weil seinem Herzen der gefehlt habe, auf den später Herz und Auge in allem Leid, das ihn so reichlich getroffen, gerichtet gewesen sind; er, der später auf die Frage, wie es gehe, stets antwortete: Mir geht es immer gut! Mit Energie war er aber auch Soldat, so lange er dem Wehrstande angehörte; wie gern erzählte er eine oder die andere Anekdote aus seinem Soldatenleben, etwa wie er auf der Senne mit manöverirt habe. Aber er sollte nicht im Wehrstande bleiben, dem eine Reihe seiner Vorfahren angehört hatte, in welchem ihm sein Vater nicht ungern gesehen hätte. Von Münster nach Wesel gewiesen, bringen ihn mancherlei Umstände zum Lehrerberufe zurück, trotzdem er schon zum Unterofficiere avancirt war und ihm der Verfolg einer höhern militärischen Laufbahn — sein Vater war mit Officiersrang entlassen worden — möglich gemacht werden sollte.

In Schüren bei Hörde, nahe Dortmund, begann er das Werk des Jüngerdienstes; die erste Bestallungsurkunde ist vom 26. October 1820 datirt, bald darauf ist er in sein Amt dort eingetreten, wo, wie die Seinigen erzählen, noch jetzt sein Name mit großer Liebe genannt wird, wo er, Alles in Allem, die erste Person des Ortes ward. Nach kaum einem Jahre begann er seine Lehrerthätigkeit in Lippstadt, woselbst er sich auf Wunsch seines Vaters um eine Stelle am Progymnasium beworben hatte. Das muß dort eine segensreiche Zeit erfolgreichsten Wirkens gewesen sein, am Progymnasium sowohl als auch an der städtischen Töchterschule, an der er in Religion, Deutsch und Geschichte unterrichtete. Ju-

*) Der Rechenlehrer des Seminars sprach ihm die Befähigung zum Lehrerberufe ab, weil Sch. nicht gut im Kopfe rechnen könne. Ein Mädchen sagte ihm, als er eine Aufgabe einmal gar nicht lösen konnte: „Herr Schüren, so müssen Sie das auch nicht machen." —

gendkraft und Jugendmuth, frühe gepaart mit männlichem Ernste, gewannen ihm bei seinem reichen Wissen, seinem aufrichtigen Christenthume und seiner bedeutenden Lehrgeschicklichkeit die Herzen der Kinder, der Eltern, der Vorgesetzten. Es ist nicht zu verwundern, daß die Mädchen, von dem Anblick des schönen, lockigen Jünglings hingerissen waren, so daß sie mit Stricknadeln die Ritze in den Fensterladen vor seinem Arbeitsstübchen zu erweitern suchten, um ihn zu sehen, wenn er in abendlicher Stille hinter seinem Arbeitstische saß. Und daß er sie doch im rechten Geiste auferzogen, das bezeugt die liebliche Erzählung, nach welcher ihm die Mädchen derselben Schule, als er den Ort verließ und er sie aufforderte, ihm auf ein Blättchen Papier ein Wort aus der Bibel aufzuschreiben, das er ihnen besonders lieb gemacht habe, fast alle: Evang. Johannis Cap. 15 als das betreffende Wort verzeichneten. Johannis 15, 1—12 ward seitdem das Schriftwort, ohne welches er nie Kinder noch Seminaristen entlassen hat, ein Gotteswort, welches bei den durch Wort Gottes und Gebet geheiligten Feierlichkeiten, die er in Schulen und im Seminare veranstaltet und geleitet hat, nie hat fehlen dürfen; ein Wort, welches er den Bekannten gern zurief und schrieb, die einen wichtigen Schritt im Leben thun wollten, ein Wort, welches er auch gern auf Geschenken eintrug. Auf diesen Lehrer nach dem Herzen Gottes lenkte sein Landsmann, der damals noch preußische Schulrath, spätere hannoversche General-Schul-Inspector Friedrich Kohlrausch, dessen „deutsche Geschichte für Haus und Schule“ ja allgemein bekannt ist, seine Blicke. Dieser ist es gewesen, der ihm einst bei einer Stundenvertheilung den Zeichenunterricht übertrug mit den Worten: „Diesen Unterricht übernehmen Sie,“ und als ihm Schüren erwiderte, daß er an dieser Anstalt die Verantwortung dafür nicht übernehmen könne, die Weisung gab: „das muß ein junger Mann in ihren Jahren nicht aussprechen!“ eine Weisung, die Veranlassung ward, daß Schüren sich mit einem solchen Eifer auf diesen Unterrichtsgegenstand warf, daß er, trotz neuester Methoden, als Zeichenlehrer von seinen Schülern nicht wird vergessen werden können. Er ertheilte wirklich Unterricht im Zeichnen, und ertheilte diesen Unterricht bis in sein 74. Jahr, bis zum letzten Unterrichtstage seines Lebens — und wie alles, mit wunderbarer Frische und Energie. Er hatte dabei erfahren, was es koste, zum Verständnisse gewisser Partieen dieses Gebietes zu gelangen, was es für Uebung erfordere, gewisse Fertigkeiten zu erreichen: er unterrichtete deshalb so, daß auch die schwächsten Schüler zeichnen lernten. Es greift das Nachfolgende hier vor, es soll aber doch gleich mitgetheilt werden, wie er über den Zeichenunterricht in der Volksschule dachte. „Direct und indirect“ hatten 1838 die Lehrer aus dem Osnabrückischen mancherlei Fragen über den Zeichenunterricht an ihn gerichtet. In der Beantwortung sagt er: Je größer meine Freude darüber ist, weil ich aus diesen Fragen erkenne, daß das Zeichnen Ihnen lieb geblieben, und daß diese Saat des Seminars außerhalb derselben Früchte trägt, desto mehr thut es mir leid, Ihnen für heute keine ganz befriedigende Antwort geben zu können. — Für heute einige abgerissene Bemerkungen: I. Wer in irgend einem Lehrgegenstande etwas Tüchtiges leisten will, muß sich vor allen Dingen des Zweckes desselben klar bewußt sein. Ohne dieses Bewußtsein wird er in der Anwendung der Mittel jeden Augenblick fehl greifen. Sein Thun ist ein Tappen im Finstern. Der Zweck des Zeichenunterrichts ist ein allgemeiner und ein specieller. Der specielle Zweck erfaßt den künftigen Beruf, und kann daher nur selten in Elementarschulen berücksichtigt werden. Von den allgemeinen Zwecken

sind die Bildung des Auges, der Hand und des Schönheitsgefühles die nächsten. Diese drei Zwecke müssen auf jeder Stufe erstrebt, können auch auf jeder Stufe erreicht werden, an den ersten Anfängen sowie an Meisterwerken. Werden diese Zwecke nicht erreicht, so reducirt sich der Werth des Zeichenunterrichts auf Null." Dann führt er durch, was der Erreichung dieser ersten und letzten Zwecke des Zeichenunterrichts förderlich, was hinderlich sei; ob man ohne Zirkel und Lineal diese Zwecke erreichen könne. Die Antwort darauf ist ein entschiedenes „Ja"! nämlich: wenn man den Gang vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten befolgt; wenn man unter keiner Bedingung zur folgenden Uebung fortschreitet, bis die vorige, den mit Recht an dieselbe zu machenden Anforderungen entspricht; wenn man wenig hilft — in dem Sinne, den man gewöhnlich damit verbindet, dem Kinde aber nie die rechte Hülfe versagt; wenn man elastisches Gummi am Anfange gar nicht, später nur sehr sparsam gebrauchen läßt; wenn man sich hütet, früh schattirte Zeichnungen machen zu lassen. Dann empfiehlt er als gute Muster: Aurelia Brückner, Weiß, Ernst, Lüben (Konturen); Grüson in Breslau, Winckelmann und Söhne in Berlin, Warmholz u. A. (Schattirungen); vortreffliche Belehrungen in den Werken von Ramsauer, Franke, P. Schmidt.

Wir kehren zu ihm nach Lippstadt zurück. Er verläßt diese Stadt, der er seine besten Kräfte geopfert, im Jahre 1833, um hierher nach Osnabrück zu gehen, wo ihm der Magistrat auf Anrathen des General-Schul-Inspectors Kohlrausch und auf Verwendung des Pastors Weibezahn das Inspectorat über die Unterklassen der zu jener Zeit neu errichteten Bürgerschule übertrug; hier ward er später nach Pensionirung seines erblindeten Vorgängers Inspector sämmtlicher Volksschulen. Noch ehe ihn der Minister Braun an das hiesige Seminar und als Schul-Inspector in das Bezirks-Consistorium berief, also noch vor 1850, hat er schon am Seminar Unterricht ertheilt, wohl vorzugsweise im Zeichnen.

Es darf das Interesse des Lesers vorausgesetzt werden für ein Leben, das Dreiviertel unsers Jahrhunderts an sich hat vorüberrauschen hören; größeres für ein Leben, davon fünfzig Jahre im Dienste der Schule sind vollbracht worden. Daß die Zeit von 1833—1850 in unsers Schüren Leben, die Zeit des kraftvollen Mannesalters, eine reichgesegnete muß gewesen sein, wer erwartete es nach dem bisherigen nicht? Wie sie sich im Einzelnen als eine solche erwiesen, mögen die nachfolgenden Mittheilungen zeigen.

Wie sich Schüler und Schülerinnen des hiesigen Ortes aus jener Zeit seiner noch spät im Segen erinnerten, das zeigt die Ansprache, mit welcher ein Backamtsmeister im Namen der Deputation städtischer Schüler und Schülerinnen von Nichtlehrern den Entschlafenen an seinem Jubiläum begrüßte. Sie lautet:

Hochverehrter Herr Inspector!

An Ihrem heutigen Jubelfeste erscheinen wir hier im Auftrage einer großen Anzahl Ihrer früheren Schüler und Schülerinnen, um Ihnen zu solch hohem Ehrentage die herzlichsten, innigsten Gratulationen darzubringen!

Viele Jahre sind schon vergangen, seit wir das Glück genossen, zu Ihren Füßen zu sitzen und von Ihnen zu lernen. Aus Knaben und Mädchen sind Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Frauen, Väter und Mütter geworden. Die Wege des Lebens haben uns vielfach auseinander geführt, Ideen und Ueber-

zeugungen haben verschiedene Richtungen genommen, die Lebensverhältnisse in mannigfacher Weise sich umgestaltet; Eins aber ist unverändert geblieben, das ist die aufrichtigste Dankbarkeit, die innigste Liebe und die treueste Anhänglichkeit an Sie, unsern gewissenhaften, aufopferungsvollen Lehrer! Ja, unser „alter Inspector Schüren" ist uns ein Sammelplatz geworden, auf dem wir, oft fern von der Heimath, uns immer wieder zusammengefunden, ein Band, das die Herzen stets von neuem umschlungen! —

Ihre Verdienste im Einzelnen heute hervorheben zu wollen, kann nicht unsere Absicht sein, das Gebiet wäre zu weit und Ihre Bescheidenheit zu groß; das Eine nur erlauben Sie mir an dieser Stelle auszusprechen: Großes haben Sie geleistet in Wort und That, Größeres noch durch Ihr leuchtendes Vorbild; die Saat, die Sie gesäet, hat gute Früchte getragen, sie ist zu einem Baume geworden, der seine grünen Zweige, immerfort Segen bringend, weithin ausbreitet! — —

Möge nun der allgütige Gott, der bis dahin Ihre Wege so wunderbar geleitet, auch ferner mit Ihnen und Ihrem Werke sein; möge er den Abend Ihres Lebens versüßen und vergolden. — —

Eine Bitte noch gestatten Sie uns.

Wie gerne wären von Nah und Fern alle diejenigen, deren Herzen Ihnen warm entgegen schlagen, mit uns hierher gekommen, indes hätte das, abgesehen von der theilweisen Unmöglichkeit, auch Ihrem stillen Sinne und einfachen Wesen vielleicht nicht zugesagt. So haben wir denn unsere Namen in dieses Album eingetragen, dem wir zugleich die innersten Herzensgedanken anvertraut. Möchten Sie demselben ein bescheidenes Plätzchen gönnen."

Wie hat er mit seinen Lehrern hier gearbeitet! Ein Verehrer erzählt: „In den dreißiger Jahren hat er einen Lehrplan für die Bürgerschulen in Osnabrück ausgearbeitet: jahrelang hat er daran jeden Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittag gearbeitet und mit seinen damaligen Collegen darüber gesprochen. Endlich nach langem Feilen und Poliren wurde der Plan ins Reine geschrieben. Die Bürgerschule nahm eine andere Gestalt an: „Schüren schied aus derselben; Schürens Lehrplan aber hat bis in den Anfang der sechziger Jahre hinein als Grundlage für die Lehrer der Bürgerschule gedient."

Es drängt sich die Frage auf, wie er wohl sonst zu seinen Collegen möge gestanden haben. Eine „Rede zur Eröffnung des siebenten osnabrückischen Lehrer-Gesangfestes" (1843) kann darüber belehren. Da führt er aus, daß jeder Lehrer der von Gott verordnete Gehülfe seiner Amtsbrüder sei, und daß derselbe als solcher mit allem Ernste bemüht sein soll, die Freuden des Amtsbruders zu erhöhen, seine Leiden zu mindern; daß derselbe täglich tüchtiger werde für seinen irdischen Beruf, daß er täglich tüchtiger werde für seine himmlische Berufung.

Wer das Glück gehabt hat, mit ihm zusammen arbeiten zu dürfen, weiß, wie er stets bereit war, eine übergroße Stundenzahl zu übernehmen, für erkrankte oder anderweitig verhinderte Lehrer, wenn irgend möglich, selbst einzutreten, — und das stets mit der liebenswürdigsten Freundlichkeit. Schüren hatte immer Zeit, wie einer seiner liebsten Schüler einmal sagt: nur nicht zum Sterben. Er hatte Zeit für die Schulkinder und deren Eltern, für die Seminaristen, für Seminar- und andere Lehrer, für gute Freunde, die ihn aufsuchten; und er hatte doch auch wieder keine Zeit, sondern stets Arbeit, so daß er wohl,

wenn man entschuldigend bemerkte, man wolle ihn durch einen Besuch, eine gewünschte Unterredung nicht stören, sagte: Dann dürfen Sie zu mir nie kommen! Er hatte stets Zeit für bekümmerte Seelen verschiedensten Standes, sie zu trösten; er hatte Zeit, Kreuzträger in ihrem Hause mit seinem Troste zu erquicken; er hatte Zeit zu Comité-Sitzungen milder Anstalten, wohlthätiger Vereine — und welchen in der Stadt oder Provinz hätte er nicht angehört! — und doch kam seine Berufsarbeit dabei nie zu kurz. Was ließe sich nicht erzählen von seinen Nachtarbeiten; wie viel hat er nicht selbst auch seinen Schülern und Mitarbeitern zur ernsten Warnung erzählt! Seine Frau hat ihn oft nur mit den dringendsten Vorstellungen davon abbringen können.

Wie viele Ausarbeitungen über die verschiedensten Unterrichtsfächer hat er sich gemacht! Er theilte auch seinen Schülern gern mit, wie er dieselben angelegt, was er alles da zusammengetragen habe. Schade, daß der größere Theil derselben in dem Seminarbrande 1868 verloren gegangen ist. Wir kommen noch auf seinen schriftlichen Nachlaß zu reden. Wenn ein Lehrer irgend einen Unterrichtsgegenstand z. B. die Geographie einmal durchgearbeitet habe, pflegte er zu sagen, und er habe dann nicht eine Anzahl von unbeantworteten Fragen und Noten am Rande seines Heftes, so sei seiner Ansicht nach nur ein Doppeltes möglich. Entweder der Lehrer sei außergewöhnlich begabt, oder: er betreibe seinen Unterricht leichtsinnig. Wenn er früher Geographie-Unterricht gegeben, da habe er sich auf eine Stunde oft zehn Stunden lang vorbereitet, in Reisebeschreibungen und anderen Büchern gelesen und dicke Bände excerpirt. Dadurch aber werde der Unterricht anschaulich, und wenn auch nicht jedes Wort so folge, wie es niedergeschrieben worden, so falle es doch ungefähr so nieder, und man lebe in der Sache. „Ich habe mit meiner Vorbereitung nie fertig werden können; ich übertreibe nicht!“ Ja, er hielt auch bei den Seminaristen viel auf ausführliche schriftliche Präparationen und controlirte und corrigirte sie äußerst sorgfältig. Wie viel mal mag er in seinem Leben dieselben Fehler in denselben Arbeiten zu rügen, zu verbessern gehabt haben; wie viel mal statt seines „Sch“. ein Kreuz darunter gesetzt haben, das bekannte Zeichen zur Aufforderung einer mündlichen Unterredung mit ihm über den betreffenden Unterricht! —

Auf welchen Gebieten des Unterrichts wäre er nicht zu Hause gewesen! Welch reiche Bibelkenntniß, welch reiches geschichtliches Wissen hatte er, neben den schon angeführten auf andern Gebieten! Und alles, alles wußte der Mann in einer guten Form an die Schüler zu bringen. Wie lauschten die Kinder bei seinem meisterhaften Erzählen biblischer und profaner Geschichten! Isaaks Opferung, Jesus auf dem Meere — die Schlacht bei Waterloo, Napoleon in Rußland, Königin Louise von Preußen! Glänzende Erzählungen, daß alten Leuten die Augen übergingen.

Aber er setzte das Gelingen der Arbeit nicht allein in seine Arbeiten in und außer der Schule, in die Macht seines Wissens, überhaupt nicht in die Macht eines reichen Wissens. Er kannte zu gut das große und hehre Ziel des Lehrerstrebens, den hohen und heiligen Zweck der Lehrerarbeit, — auch den steilen und mühevollen Weg seines Wandels voll Sorge und Entbehrung, Rohheit und Undank, Aerger und Kummer, als daß er nicht hätte wissen sollen, daß das Gelingen unserer Arbeit durch nichts mehr gesichert wird, als durch eine gute Schulzucht. „Die besten Einrichtungen, die ausgebreitesten Kenntnisse, die naturgemäßeste Unter-

richtsmethode, die angestrengteste Thätigkeit — — es ist alles vergeblich, wenn eine schlechte Schulzucht herrscht. Im Unterrichte wird wenig geleistet, und die Erziehung bleibt vollends ohne allen guten Erfolg. Wer es darum redlich mit sich und seiner Schule meinet, wem es wirklich ein Ernst ist, die Kinder zu ihrem Heile und zur Ehre Gottes zu erziehen; wer sich seine saure Arbeit nicht noch bitter dazu machen will: dem rathe ich, vor allen Dingen zuerst dafür Sorge zu tragen, daß eine gute Schulzucht herrschend werde." Dies seine eigenen Worte. Kurz gefaßt lautete es: „Unterrichten Sie doch nicht in die Unordnung hinein!" Als die Grundbedingung zu einer guten Schulzucht sah er den Gehorsam an; wo derselbe gar nicht, oder auch nur mangelhaft sich finde, da sei sicher eine schlechte Schulzucht. Die Erziehung zum Gehorsam war ihm die bedeutungsvollste und zugleich schwierigste Aufgabe unsers Lehrerberufs. Wer die Frage nach der Lösung mit aufrichtigem Herzen an ihn stellte, dem gab er Mittel an, welche noch nie ihre Wirkung ganz verfehlt haben: „Die Furcht Gottes ist aller Weisheit Anfang, ist auch des Gehorsams Anfang. Erziehe also deine Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn; heilige all dein Thun mit Gebet und zeige in deinem ganzen Wandel, daß die Furcht Gottes dein Herz regiert. Der Unterricht in der Religion sei nicht an einzelne Stunden gebunden, welche im Stundenplane ihren Namen tragen; sondern die Religion muß alle andern Disciplinen durchdringen, muß allem andern Thun in der Schule die rechte Weihe und Haltung geben, sie muß in der Schule nicht bloß gelehrt, sondern gelebt werden. Wenn das geschieht, wenn alle, Lehrer und Schüler, in Einer Liebe stehen, in der Liebe dessen, der uns zuerst geliebet hat; dann weichet der Zwiespalt, dann ziehet ein wunderbarer Friede in die Schule ein; dann fühlen Lehrer und Schüler sich immer inniger verbunden, und in solchem Gefühle wird jener immer freudiger zur Arbeit, diese immer williger zum Gehorsam. Nichts ist gewisser, als diese Wahrheiten. Während manche Erfahrungen in meinem Lehrerleben modificiert worden sind, haben sich die oben ausgesprochenen Wahrheiten von Jahr zu Jahr immer mehr als solche bestätigt, so daß ich sie nun mit dem Stempel der Gewißheit besiegelt als ein köstliches Kleinod in meiner Brust trage." So schon 1838, so noch 1874! Und zweitens sagte er: „Suche dich über diesen wichtigsten Theil deines Lehrerberufes, über die Erziehung der Kinder zum Gehorsam, immer allseitiger und gründlicher zu belehren, und thue dann mit aller Strenge nach der erlangten Kenntniß. Diese Kenntniß umfaßt vier Punkte: 1. den Lehrer, welcher den Gehorsam fordert; 2. den Schüler, welcher den Gehorsam zu leisten hat; 3. das Gesetz, welches beobachtet werden soll; 4. die Mittel, diese Beobachtung zu befördern." (Tit. 2, 7. 8.!) Da forderte er vom Lehrer: Demuth, Glaube, Liebe, Treue — und im Bunde mit diesen gründliche Kenntnisse. „Nur im Bunde mit Demuth, Glaube, Liebe und Treue können Kenntnisse ihre Früchte tragen für den Lehrer." Sicherung eines ehrenvollen Platzes unter den Gebildeten des Landes, Erheiterung des Lebens durch reine Freuden, Beförderung des äußern Wohlstandes, Tüchtigkeit zum segensreichen Wirken in und außer der Schule — ein Uebergewicht in der Schule, daß es sich mit der Disciplin ganz von selbst macht. Aber getrennt von ihren vier Gefährten sind Kenntnisse ihres schönen Schmuckes und ihres

wahren Segens beraubt. Kenntnisse ohne Demuth geben keinen Ehrenplatz unter den Gebildeten im Lande, sondern machen ihren Besitzer zur Zielscheibe von Spott und Witz; Kenntnisse ohne Glauben können keine wahre Freude bringen, da alles von Gott losgerissene Wissen friedeleer und damit auch freudeleer ist; Kenntnisse ohne Liebe können nichts Gutes wirken, weil die Kraft fehlt, welche nur die Liebe gibt; Kenntnisse ohne Treue können keinen Gehorsam bewirken, weil dem Kinde die Achtung fehlt, welche des Gehorsams Grundlage ist." Aus den Kenntnissen des Lehrers wollte er ausgesondert wissen alles unpractische Wissen. Der Werth eines Mannes in der menschlichen Gesellschaft bestehe nicht im Wissen, sondern im Wirken, und zwar in dem Wirken in dem ihm von Gott angewiesenen Kreise. „Was nützt ein Lehrer, der nicht unterrichten kann, wenn er auch sieben Instrumente spielte, in sieben Sprachen redete, und mit allen sieben Farben malen könnte? Was ist er? Eine Null im Lehrerregister und seiner Schule wenig nütze." Welchem seiner Schüler hätte er für sein Studiren nicht die Mahnungen zugerufen: „Lerne das Rechte! Lerne das Rechte recht!" und die Prophezeihung gegeben: „So kommt zu dem Lernen das Wissen, zu dem Wissen das Denken, zu dem Kennen das Können, zum Wollen das Vollbringen." Das ist ein Theil seiner köstlichen Erfahrungen. Nach diesen hat er selbst gearbeitet, ließ er arbeiten, lehrte er arbeiten.

Seit 1850 wirkte er nämlich an dem hiesigen Seminare als Director, im Consistorialbezirke als Ober-Schul-Inspector. Ueber seine Wirksamkeit in diesen Aemtern, über die Auffassung seiner Aufgaben darin, sei auf das verwiesen, was er in Wort und Schrift davon kundgegeben. Seine Schüler aber sind seine beredteren lebendigen Zeugen. Im Buchhandel ist nur wenig von ihm erschienen; was erschienen, ist originell und hat dauernden Werth. Obenan stehen seine „Gedanken über den Religions-Unterricht der christlichen Volksschule," 1872 in sechster Auflage im Verlage der Rackhorstschen Buchhandlung zu Osnabrück erschienen. Soll man das Buch dem, der es nicht kennt, noch anpreisen? Nein, nur zurufen: Nimm und lies! Da sind ferner seine „Bilder von Schulmännern aus alter Zeit für Schulmänner der neuesten Zeit gezeichnet." Der Reinertrag dieser Schrift gehört Lehrerwitwen und -Waisen. Dieselbe ist 1864 in eben genannter Handlung in zweiter vermehrter Auflage erschienen und enthält, von Schürens Hand und nach seiner Auffassung gezeichnet, die Bilder von Gerhardus magnus (Geert Grote), Nicolaus Hermann, Valentin Trotzendorf (— das war so recht sein Mann, der alte schlesische Pädagoge!), Michael Neander, Amos Comenius. Zur Einleitung dieser Schrift beantwortet er die Frage: Warum ich's schrieb? und fügt als Anhang zu derselben hinzu die „Antwort auf die Frage: Wie werde ich, wie bleibe ich ein guter Lehrer?" Die Antwort ist seine kurzgefaßte Pädagogik. Wir glauben damit viel zu ihrer Empfehlung gesagt zu haben. — Im Jahre 1868 ist noch eine Broschüre in der Rackhorstschen Buchhandlung erschienen: „Zweck und Mittel in der Arbeit eines christlichen Volksschullehrers." Es ist dieselbe ein „erweiterter Conferenzvortrag" aus dem Jahre 1867. Wir können auch dieses Schriftchen nur empfehlen. Weitere Kreise dürfte namentlich interessiren, wie er, der verehrteste Pädagoge des vormaligen Königreichs Hannover, den Lehrern seines Aufsichtskreises gezeigt hat, „welche Stellung wir

christlichen Schulleute zu dem neuen Landesherrn haben müßten." „Eingedenk der ernsten Wahrheit, daß es ein erbärmlich Ding ist um einen Menschen, der nicht weiß, was er will, und daß es ein schändlich Ding ist um einen Menschen, der nicht will, was er nach Gottes Ordnung soll, glaubte ich, mir und meinen Amtsbrüdern damals nichts Besseres bieten zu können, als daß ich daran erinnerte, was unter allem Wechsel und Wandel im staatlichen Leben bei uns christlichen Schulleuten in unserer Arbeit an den Kindern nicht wandeln und wechseln dürfe. Was wir zu erstreben haben, und welche Mittel uns zu Gebote stehen und von uns angewandt werden müssen, um den Zweck zu erreichen, das zu zeigen, war mein Bemühen." Da sagt er nun, und wir führen das hier an, um zu zeigen, welche Stellung er, ein Sohn Preußens, zu der staatlichen Umwandlung in Deutschland, insbesondere Hannovers, im Jahre 1866 eingenommen hat: „Es ist ja wahr, wir haben einen neuen Herrn bekommen; aber der neue Herr hat uns keine neue Stellung in der Gemeinde, kein neues Ziel in unserm Berufe, keine neue Aufgabe in unserer Arbeit gegeben. In dem allen ist noch nichts geändert worden, und in der Hauptsache, nämlich in dem uns gesteckten Ziele, kann auch nichts geändert werden. Unser König wird das auch nicht einmal versuchen. Ein König, der so fromme Eltern gehabt hat;*) ein König, der in früher Jugend und im höheren Mannesalter in herzerschütternder Weise den Ernst Gottes und in herzerhebendster Weise die Güte Gottes an sich erfahren hat; ein König, der mehr als einmal vor ganz Europa seinen christlichen Glauben bekannt hat, offen und laut: ein solcher König kann in dem Werke der Erziehung der Kinder an dem Ziele nicht rücken, welches der König aller Könige, der Erlöser und Richter der Welt, allen Erziehern auf weiter Erde für alle Zeit in einem Regulativ aus dem Himmel festgestellt hat. Das aber ist in diesem himmlischen Regulativ das heilige, unantastbare Gebot Gottes: Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn ꝛc." Und dann führt er aus, daß das Ziel christlicher Lehrer in der Erziehung sein müsse, daß die Kinder tüchtig werden für ihren irdischen Beruf und für ihre himmlische Berufung. „Damit die uns anvertrauten Kinder auch durch unsere Mithülfe tüchtig werden für ihren irdischen und himmlischen Beruf, arbeiten wir unablässig an unserer eigenen Bildung, behalten wir die Kinder fest im Auge, sorgen wir in unserer Schule für eine gute und feste Schulordnung, so daß die Kinder früh gewöhnt werden an Ordnung, Reinlichkeit und Anständigkeit, an Stille, Aufmerksamkeit und Fleiß, an Pünktlichkeit, Genauigkeit und Ausdauer, an Gehorsam, an Wahrhaftigkeit, an Dienstfertigkeit, Verträglichkeit, Friedfertigkeit und so an jegliche Tugend; darum unterrichten wir sie, lassen wir es nicht fehlen an der nöthigen Züchtigung, halten wir an am Gebet."

Doch was begehren wir weiter Zeugnisse aus seinen Schriften für die göttliche Weihe, mit welcher er sein Amt führte? Alle seine Schüler wissen, er war ein Lehrer nach dem Herzen Gottes. Das Gesetz der Wahrheit war in seinem Munde: wenn er des Amtes eines Religionslehrers pflegte, um das Gesetz der Wahrheit im Worte vom Sinai und in der Botschaft von

*) Für Friedrich Wilhelm III. und dessen edle, fromme Gemahlin Louise war er ganz begeistert.

Bethlehem und Golgatha zu verkündigen; wenn er an lieber Stätte die gemeinschaftliche Andacht hielt. O diese Andachten! Wem stände nicht die eine oder andere fast wörtlich fest in der Erinnerung? Wenn er am Schlusse des Winter-Semesters die Andacht etwa einleitete: „Schön, daß ich Freude auf den Gesichtern der Jünglinge sehe, weil es nach Hause geht: schön ist die Sehnsucht nach der Heimath; ich sehe das fröhliche Gesicht der Jünglinge so gern. Und doch ist der Augenblick so ernst! Eine Gabe Gottes liegt hinter uns. In dem Augenblick aber, da man Gottes Gabe bekommt, wird sie zur Aufgabe. Ohne Frage haben wir Gaben im Leiblichen und Geistigen bekommen. Aber das ist nun die Frage: wie hast du Dank gebracht für die Gabe? wie hast du die Aufgabe gelöst? Darum singen wir:

Bis hieher hat mich Gott gebracht — und:
Hab' Lob', hab' Ehr', hab Preis und Dank!

(Folgte Vorlesung des 103. Psalms.)

Da war ein Mann im alten Bunde in derselben Lage, wie wir: Gottes Gabe war gebracht an ein Menschenkind. Er dankt. Es giebt wohl kein Gotteswort, welches das Schönste, was es für ein Menschenleben geben kann, Gottes Gnadenthaten, uns so massig vorführte. (Folgte Ausführung nach dem Psalmwort) das Alles ist unser, gehört uns Alles! Und es gehört uns — — Nichts! Wenn?! die Bedingung nicht erfüllt wird: — „so ihn fürchten!" (Folgte Ausführung nach dem Texte.) Wenn diese Bedingung nicht erfüllt wird, so gehört uns — Nichts! In der That, da ist die Erfüllung der Bedingung zu suchen. (Ausgeführt nach dem Psalm.) Wie kann ich das? Ein Christ kann mit, kann ohne Christum gehen. Mit oder ohne Christum: das entscheidet über Tod und Leben. Darum hören Sie es noch einmal: Wer mit Christo geht, der ist nie einsam und verlassen; ist Christus dein Leben, so ist dein Leben nie rath- und hülflos, nie trost- und friedelos, nie freudlos, auf dem Sterbebette nicht hoffnungslos. Bist du mit Christo im Bunde, so hast du Vergebung der Sünden, Kräfte der Heiligung, Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, Tröstung im Leide, und endlich heißt es: Tod, wo ist dein Stachel! — Lassen Sie uns bitten:

Hilf fernerweit, mein treuster Hort,
Hilf mir zu allen Stunden,
Hilf mir an all' und jedem Ort,
Hilf mir durch Jesu Wunden;
Hilf mir im Leben, Tod und Noth
Durch Christi Schmerzen Blut und Tod;
Hilf mir, wie du geholfen!"

Sein ganzer Unterricht war religiös. Er hat die Welt, ihre Werke und ihre Wunder durchforscht, und konnte reden von Bäumen, von der Ceder an zu Libanon bis an den Ysop, der aus der Wand wächst, und von Vieh, von Vögeln, von Gewürm und von Fischen, und überall hat er die Fußtapfen des lebendigen Gottes gefunden, auch in den Geschicken der Menschen und der Menschheit, deren Geschichte er mit großer Vorliebe tractirte, nachfolgend seinem Meister und Gönner Kohlrausch. Er hörte, wo manche nur schreiende Dissonanzen vernehmen, die sie nicht zu lösen vermögen, die lieblichsten Harmonien, weil er im Worte der Wahrheit den Schlüssel zu ihrer Lösung gesucht und gefunden hatte. —

Es wissen es alle seine Schüler: er war Erzieher. Das erachtete er als seine höchste Aufgabe, daß er ziehe und erziehe zu dem, der der Weg, die

Wahrheit und das Leben ist; daß er dem himmlischen Säemanne Handreichung thue, die Seelen zu reinigen vom Bösen und das Gute und Göttliche zu pflanzen und es darin zu pflegen, auf daß gezeitigt würden Pflanzen der Gerechtigkeit, dem Herrn zum Preise, den Menschen zum Wohle. Und er wollte in diesem Sinne Erzieher sein. Darin sahe er seine Hauptaufgabe. Der Geistliche hatte Recht, wenn er an seinem Grabe sagte, daß, wenn er in der letzten Zeit nicht mehr von Allen verstanden worden sei, das nicht an ihm, sondern am Glauben der neuern Zeit gelegen habe, der den Glauben der alten Zeit nicht mehr verstehen wolle. Wir setzen hinzu: Und die die Erziehung im Sinne und Geiste Schürens nicht üben können, so lange nicht zum Wissen die Liebe kommt, jene Liebe, welche nicht das Ihre sucht, sich nicht erbittern läßt, nicht nach Schaden trachtet, dem Nächsten nichts Böses thut, nicht eifert, nicht Muthwillen treibt, sich nicht ungeberdig stellt, sondern langmüthig, freundlich, geduldig ist und nimmer aufhöret. Das Erziehungswerk in dem Umfange, so lange Zeit und in solcher Weise ausrichten, wie es der Entschlafene gethan hat, das ist nicht möglich ohne diese Liebe. Von seiner Liebe haben aber auch alle irgend empfänglichen Jünglinge und Kinder immer ein Gefühl gehabt, und bis zuletzt haben sie an ihm die Liebe gerühmt. Oder ist wer, der nichts von Erweisungen seiner Liebe zu sagen wüßte? Furcht Gottes und brüderliche Liebe waren in seinem Herzen. Und er wandelte friedsam und aufrichtig. Das hat ihm die Herzen gewonnen und überall Achtung und Ehre verschafft, auch da, wo andere Ziele erstrebt und andere Wege beschritten wurden. Hören wir, wie es seine Schüler unter den Lehrern an seinem Jubiläum selbst bekannt haben.

Der Vorstand des „Unterstützungs-Vereins für Lehrer- Wittwen- und Waisen des Fürstenthums Osnabrück" überreichte ihm folgende Adresse:

Hochgeehrter Herr Oberschulinspector
und Seminardirector!
Innig geliebter Lehrer!

Auf ein halbes Jahrhundert Ihrer gesegneten Arbeit in der Schule und für dieselbe dürfen Sie heute durch Gottes Gnade zurückblicken. Was Ihre Seele an diesem Tage bewegt, wie könnten wir es versuchen wollen, das in Worten auszudrücken!

Aber Eins wissen wir gewiß: Ihre Kniee beugen sich heute in tiefer Demuth vor dem Herrn und Gott Ihres Lebens, der Sie getragen hat auf Adlersflügeln, und es ist uns, als hörten wir aus Ihrem, aus unsers theuren Lehrers Munde die dringende Aufforderung: „Preiset mit mir den Herrn und lasset uns miteinander seinen Namen erhöhen!" Solchem Rufe sind wir mit Freuden gefolgt und wenn wir Wenigen heute vor Ihnen erscheinen, so geschieht es im Namen und im Auftrage der Hunderte von Lehrern dieses Consistorialbezirks und weiterer Kreise, die lernend einst zu Ihren Füßen gesessen, die ihre reiche Liebe erfahren, die aus Ihrem Munde den Ruf des Herrn vernommen haben: „Weidet meine Lämmer!"

Es drängt uns wohl vor Allem, dem tiefsten Dankgefühl gegen Sie, unsern theuren Lehrer, von dem unsere Herzen erfüllt sind, der innigen Liebe, in der wir uns Ihnen verbunden fühlen, der hohen Verehrung, mit der wir zu Ihnen aufblicken, an dem heutigen Tage Ausdruck zu geben.

Aber wir fürchten Ihnen zu mißfallen und der Demuth zu nahe zu treten, in der Sie Allen ein leuchtendes Vorbild gewesen sind. Darum bewahren wir

dieſe Gefühle ſtill in unſerer Bruſt und laſſen ſie nur vor Gott dem Herrn im Gebete laut werden. Aber das wollen Sie uns nicht wehren, daß wir heute in Gemeinſchaft mit Ihnen, im Rückblick auf die fünfzig Jahre der Arbeit und des oft ſauren Tagewerkes, einſtimmen in das Lobgebet: „Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiß nicht, was er dir Gutes gethan hat!“ Das können Sie uns nicht wehren ꝛc.

Es liegt nahe, hier auch die Frage zu beantworten, wie Schüren als Ober-Schul-Inſpector geweſen ſei. Wir wollen einen Mann reden laſſen, der es ausgeſprochen hat, was Viele erfahren haben. („Haus und Schule“ Jahrgang 1874 Nr. 12:) „Als Ober-Schul-Inſpector hatte er die Schule des Conſiſtorialbezirks Osnabrück zu viſitiren. Die Viſitationsreiſen richtete er, wenn es irgend anging, ſo ein, daß er zur Hin- und Herreiſe je eine Nacht benutzte; die im Seminare verſäumten Lehrſtunden holte er in den folgenden Tagen ein. Wenn die Orte, wo er zu thun hatte, ein oder ein paar Stunden von der Eiſenbahn oder Poſt entfernt lagen, legte er trotz großer Leibesſchwachheit den Reſt des Weges zu Fuß zurück. Der ſel. Conſiſtorialrath Kranold erzählte mir einmal, daß ein eigenes Reſcript an Schüren erlaſſen ſei: „wenn er Schulen viſitire, die abſeits von der Eiſenbahn oder Poſt lägen, ſo habe er unter allen Umſtänden volle Reiſekoſten bis zum Orte der Viſitation zu berechnen.“ Seitdem miethete er jedesmal ein Wägelchen für ſolche Strecken und berechnete dasſelbe; es ſollte auch nicht ein ungerechter Heller in ſeine Taſche fließen.“

„Die Viſitationen ſelbſt waren voll Lebens. Schüren kümmerte ſich wenig um das Monatsbuch und gerieth nicht einmal in diejenigen Gebiete hinein, die vor längerer oder kürzerer Zeit unterrichtlich waren behandelt worden. Bei manchem Viſitator wäre das vielleicht ein unerträglicher Mangel geweſen. Schüren war zu vielſeitig, als daß eine ſolche Prüfungsart bei ihm hätte Schaden bringen können. Er führte die Kinder auf die verſchiedenſten Gebiete; mochte er auch zuweilen in entlegene Stellen hineingerathen, ſo gerieth er doch einestheils ſchrittweiſe, von bekannten Gebieten ausgehend, dahinein; und anderntheils kam er ſchon wieder auf andere Gegenſtände, wenn er merkte, daß die Kinder nicht weiter konnten. Am Ende der Prüfung wußte er ganz gewiß, ob die Kinder geſchult, d. h. an ſtrenge Aufmerkſamkeit gewöhnt waren und ihren Lehrer Schritt für Schritt nachfolgten; und ob ein gewiſſes Maß poſitiver Kenntniſſe ihnen eingeprägt und zum Verſtändniß gebracht war.“

„Bei den Viſitationen ſowohl wie bei Unterrichtsſtunden zeigte ſich Schürens Meiſterſchaft im Fragen. Er fragte formell correct und knapp, ſachlich ging er ganz gewiß auf die Hauptſache los. — Schüren hatte eine treffliche Gabe zu erzählen, ſogar bei Viſitationen gerieth er in das Erzählen hinein; er verſtand mit Worten zu malen; es war alles anſchaulich.“ —

So waltete er ſeit dem 31. October 1851 in dem Gehöfte Nr. 20 in der Kampſtraße, wo das osnabrücker Seminar eine lang erſehnte und willkommene Stätte in dem Gebäude-Complex des Münſterſchen Hofes gefunden, eine liebe Stätte, die die Beſitzerin, Frau Baronin von Kommerſtedt geb. Gräfin zu Münſter, nach ihren eigenen Worten „aus dankbarer Liebe gegen ihren früheren Lehrer“ zu bedeutend ermäßigtem Preiſe für die Zwecke der Lehrerbildung abgetreten hatte. Hier hat der Verewigte gearbeitet, gebetet, gerungen, gekämpft, von hier ſind die geiſtigen und geiſtlichen Segensſtröme ausgegangen für Unterricht

und Erziehung, für Lehrer und Schulen in engern und weiteren Kreisen — mit kurzer Unterbrechung bis zu seiner Pensionirung.

Es fallen aber in die Zeit von 1866 bis zu seiner Pensionirung 1873 noch einige recht wichtige Ereignisse, die zum größten Theile in dem von dem Herrn Provinzial-Schulrathe Spieker in Hannover redigirten Zeitblatte „Haus und Schule" von dem Verfasser dieser Skizze eine ausführliche Darstellung gefunden haben. Hier soll nur einiges kurz berührt werden. In Erinnerung wird den Bewohnern Osnabrücks bleiben der Schreckenstag, welcher mit seinen Feuerflammen, die von der Katharinenkirche her sich wälzend, auch das Seminar ergriffen, den Ernst Gottes predigte.

Der 8. Juni 1868 ist der Tag, welcher, gleiches Schicksal über Kirche und Seminar bringend, das Haus der stillen friedlichen Arbeit Schürens in einen Schutthaufen und in Trümmer verwandelte. Das Seminar war ohne Obdach, und der Vollendete war während das Brandes selbst nicht unerheblich verletzt worden. Seine reichhaltigen Sammlungen von eigenen Ausarbeitungen sind dabei verloren gegangen, und es ist ihm in der nun folgenden arbeits- und sorgenvollen Zeit, sorgenschwer in Amt und Familie, nicht Muße geworden, wieder zusammenzustellen, was so viele seiner Verehrer als ein theures Vermächtniß von ihm auch in Schrift gern bewahrt hätten. Der Neubau des Seminars hat ihm viel Sorge und Arbeit gebracht. Das Seminar war während dreier Jahre in dem höchst unzulänglichen und ungeeigneten Räumen eines zur königlichen Landdrostei gehörigen Hauses untergebracht; auf seinen speciellen Wunsch war es Internat geblieben, die Seminar-Lehrer konnten aber nicht alle im Seminare wohnen. Inzwischen war ihm aber in der Person des jetzigen Königlichen Seminar-Directors Herrn Köchy in Lüneburg eine Hülfe gegeben worden. Auch erlebte er in diesem Hause 1870 die Freude der Jubiläumsfeier seiner fünfzigjährigen Schularbeit. Da der Tag des wirklichen Dienstantrittes nicht hatte mit Sicherheit ermittelt werden können, so entschied man sich für den an sich schon bedeutungsvollen und im Seminare zu Osnabrück seit langer Zeit festlich begangenen 10. November. Dieser Tag ward ein Feiertag in seinem Leben, von dem er selbst sagt, daß er ihm viel aufs Herz gelegt habe; ein Tag, der ihm große Freude gebracht habe über die sich kundgebende Liebe zu ihm, eine Liebe, die in Gruß und Gabe sich bis über Europa hinaus geltend gemacht hatte. Insbesondere freute es ihn, daß Gott die Herzen so vieler Menschen mit Liebe, die Hände mit Liebesgaben für sein Pflegekind, den Unterstützungs-Verein für Lehrer-Witwen- und Waisen des Fürstenthums Osnabrück, gefüllt habe. Dieser auf Schürens Anregung 1861 gegründete Verein ward an seinem Jubiläum zur „Schüren-Stiftung" umgewandelt, und der Vorstand des Vereins überreichte dem Jubilar nebst einer Geldsumme folgendes Diplom:

Gott zum Gruß!
Dem treuen Hirten der Jugend, dem sorgenden Freunde der Lehrer,
unsern vielgeliebten
Herrn Ober- Schul-Inspector Schüren
zur Feier seiner 50jährigen Wirksamkeit im Dienste der Schule ein Scherflein zur
Schüren-Stiftung.
Die Lehrer von Stadt und Land Osnabrück.
10. November 1870.

Das kunstreich ausgeführte Diplom trägt in der Mitte der obern Hälfte eine Medaillon-Zeichnung, welche in ihrer Umschrift die Begrüßungsworte enthält. Die Mitte dieses Bildchens zeigt einen runden Altar mit einem brennenden Opfer und einem flammenden Herzen. Ein von oben kommender Lichtstrahl hat, reflectirt, das Opfer entzündet. Sr. Excellenz der Herr Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, von Mühler, hatte der Stiftung einen einmaligen Beitrag von 100 Thlr. zu bewilligen geruht und ließ dem Jubilar eröffnen, „wie es ihn freue, durch diese Bewilligung für einen Zweck, dessen Förderung ihm stets warm am Herzen gelegen, bei Gelegenheit der Feier seines Jubiläums ihn ehren zu können." Es war dieser Tag wahrlich ein Tag hoher Freude, nicht bloß für den Feiernden selbst, sondern für alle, die an seiner Feier, ihn dankbar ehrend, das Glück hatten Theil nehmen zu können. Unter den vielen ehrenden Gaben erwähnen wir hier nur die eines osnabrücker Bürgers, die unserm Jubelgreise eine ganz innige Freude bereitet hat: Pestalozzis Handstock! Wer wäre 1870 dieses Stockes würdiger gewesen? Derselbe war seinerzeit in die Hände der in der musikalischen Welt rühmlichst bekannten Piano-Fabrikanten Eck et Lefebvre in Köln gekommen, deren einer Chef aus der Schweiz und zwar aus Pestalozzis Geburtsorte Zürich stammt. Von dort ist der Stock dem nun verstorbenen Vater des freundlichen Gebers übergeben worden, und der gab ihn dem Sohne, welcher ihn zu diesem höchst sinnigen Jubelgeschenke benützte. Auch des Königs Majestät ehrte unsern Jubelgreis, der stets, namentlich der theuren Mutter desselben, den Hohenzollern ein treues Herz auch unter einem andern Herrscherhause bewahrt hatte. Wir lassen das von Hannover, den 8. November 1870, datirte Rescript des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums selbst folgen:

„Des Königs Majestät haben auf Antrag des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten und auf unsern Vorschlag Ew. Hochwohlgeboren aus Anlaß Ihres fünfzigjährigen Amtsjubiläums den Adler der Ritter des Königlich-Hohenzollerschen Hausordens mit der Zahl 50 zu verleihen geruht.

Wir sind beauftragt, Ihnen die Insignien dieses Ordens auszuhändigen und Sie dabei auf die Bestimmungen des Statuts des Königlichen Hausordens von Hohenzollern ausdrücklich aufmerksam zu machen, wonach Seine Majestät Allerhöchst sich vorbehalten haben, denselben an solche Personen zu verleihen, „welche in Hingebung an das Königliche Haus und im Hinblick auf die Zukunft in die Herzen der heranwachsenden und zukünftigen Geschlechter den Keim treuer Gesinnung und treuer Thaten legen durch ernste Zucht der Jugend und Erweckung gottesfürchtiger, treuer und vaterlandsliebender Gesinnung in der Schule."

Es gereicht uns zur besonderen Freude, diesem uns gewordenen Auftrage an dem Tage, an welchem Ew. Hochwohlgeboren auf eine fünfzigjährige gesegnete Amtsthätigkeit zurückblicken dürfen, zu entsprechen, und wenn wir unsererseits dabei besonders das Seminar, welches seit 20 Jahren Ihrer Leitung anvertraut gewesen ist, und seine Aufgabe im Auge haben, so können wir es nicht unterlassen, Ihnen für das tiefe Verständniß wahrer Lehrerbildung, für die Einrichtungen, welche Sie zur Erreichung des richtig erkannten Zieles getroffen haben, für die sich selbst vergessende, unverbrüchliche Treue, mit der Sie bis zu dieser Stunde gearbeitet haben, unsere ganze und volle Anerkennung und unsern Dank

Digitized by Google

auszusprechen. Wir wissen, daß Sie die Kraft zu solchem Thun allein in der völligen Hingabe an das Wort des lebendigen Gottes, das Sie überall in den Mittelpunkt alles eigenen Wissens und Wirkens, sowie alles Lehrens und Unterweisens an Ihre Schüler gestellt, jederzeit gesucht und gefunden haben. Darum geben wir mit Ihnen Gott dem Herrn die Ehre, der sich an Ihnen verherrlicht hat.

Wir schließen daran den aufrichtigen Wunsch, daß es Ihnen vergönnt sein möge, noch lange Zeit Ihr Werk an dieser Anstalt zu treiben zum Segen der Kirche, deren Mithelfer gottesfürchtige Lehrer sind, zum Heile des Vaterlandes, dessen Wohl auf echt christlicher und nationaler Bildung seiner Jugend beruht, und zu gedeihlicher Förderung der Volksschule, die in Ihnen Einen ihrer Meister verehrt. Dazu begleite Sie der Segen Gottes, auf daß Ihr Alter sei, wie Ihre Jugend!

Königl. Prov. Schul-Collegium.

gez.: Otto Graf zu Stolberg. v. Leipziger. Schmalfuß. Spieker.
Breiter. Hagemann. v. d. Osten."

Nach der religiösen und Beglückwünschungsfeier fand ein Festmahl statt, auf welchem die freudige Stimmung des Tages einen reichen Ausdruck in köstlichen Trinksprüchen fand. Den Glanzpunkt bildete unstreitig der wirklich klassische Toast des Herrn Commissarius des Provinzial-Schulcollegiums, des Herrn Regierungsrathes Spieker. Wir glauben durch Mittheilung desselben den Lesern der evangelischen Schulzeitung eine erneute Freude zu bereiten, wenn wir ihn hier folgen lassen.

„Meine Herren!

Es ist mir der ehrenvolle Auftrag zu Theil geworden, jetzt an zweiter Stelle das Wort vor Ihnen ergreifen zu dürfen. Sie wissen, wem mein Wort gelten soll, auf wen ich Ihre Blicke und Herzen lenken will. Wenn ich den Namen Schüren heut in dieser Versammlung unter Ihnen ausspreche, so weiß ich, daß ich damit den Mittelpunkt unsers Festes berühre, daß ich damit den Namen des Mannes nenne, dem wir den Zoll unsrer Liebe, unserer Dankbarkeit, unserer Verehrung aus vollem Herzen darzubringen uns getrieben fühlen.

Aug. Herm. Franke — ich muß so oft an ihn denken, wenn ich das Wesen und Wirken unsers Schüren in der Schule ansehe — hat über die Thür seines Waisenhauses und seiner Erziehungsanstalten geschrieben: „Die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler, daß sie laufen und nicht matt werden, daß sie wandeln und nicht müde werden." M. H., wissen Sie ein treffenderes Wort, welches Ihnen das Bild unsers theuren Jubelgreises darstellt, als dieses?

Auf den Herrn harren, den allmächtigen Gott Himmels und der Erden — in dem Herrn ruhen, dem Gotte seines Lebens — dem Herrn dienen, der in welterlösender Liebe uns gedienet hat, bis in den Tod — den Herrn pflanzen in die Herzen der Kinder, in die Herzen seiner Schüler — des Herrn Werk treiben, des Herrn Ehre suchen, des Herrn Reich fördern — sagen Sie selbst, m. H., hat unser Schüren je etwas Anderes erstrebt und erarbeitet? Oder wo sind die Ehrenbezeugungen, die er gesucht? Des Herrn Ehre gilt ihm über Alles; wo sind die Reichthümer, die er gesammelt? Der Herr ist sein Reichthum; wo ist der Stolz, mit dem er auf ein fünfzigjähriges reiches Tagewerk blicken könnte? in tiefster, aufrichtigster Demuth ist der Herr allein sein Ruhm! —

Da haben Sie die Quelle, aus welcher ihm die Kraft zu seinem gesegneten Tagewerk geflossen ist, die ganzen 50 Jahre bis heut; die Kraft, mit welcher er zum Heil und Segen der Schule in engeren und weiteren Kreisen gearbeitet hat in unermüdlicher, unüberwindlicher Treue Tag und Nacht, die Kraft der Liebe, mit welcher er alle seine Schüler umfaßt und sich bemüht, sie zu dem Herrn zu ziehen, weil er selber ihn gefunden hat; die Kraft der echten Schulmeisterweisheit, die in allem Unterrichten und Erziehen das Rechte zu treffen und das Rechte auch recht zu treiben versteht; die Kraft der Geduld, die nach vollbrachtem Tagewerk still wartet auf den Frühregen und Spatregen, der das Gedeihen bringt und oftmals Früchte zeitigt, wo nichts mehr zu hoffen war; die Kraft des Gottvertrauens, die auch auf den Trümmern eines zusammenstürzenden, eingeäscherten Hauses dennoch das Werk getrost und freudig in die Hand nimmt und es fortführt, so lange es Gott gefällt, — mit Einem Worte: Die Kraft, die auch im gebrechlichen Leibe nicht matt wird, sondern macht, daß sein Alter sei wie seine Jugend.

Und wer unter seinen Schülern, wer unter den zahlreich hier versammelten Lehrern, die je mit ihm in Berührung gekommen, deren Schulen er besucht und denen er ein väterlicher Gehülfe geworden ist in ihrer Arbeit — wer unter Ihnen allen, m. H., hat nicht etwas davon gespürt, daß es ihm gegeben war, aufzufahren mit Flügeln wie ein Adler! wer fühlte sich nicht bei der andringenden Kraft seiner Liebe, wenn er das Wort Gottes auslegte, selbst wie emporgetragen über die niedere Welt bis vor den Thron des lebendigen Gottes, bis an sein Vaterherz, bis an die Pforten der Ewigkeit! wer empfand nicht etwas davon, daß es Kräfte der zukünftigen Welt sind, die durch sein einfach schlichtes Wort uns anwehen! Das ist die Salbung von oben, die der Geist giebt denen, die auf den Herrn harren.

So ist er gelaufen in den Bahnen seines Berufes das halbe Jahrhundert hindurch und ist nicht matt geworden; so ist er gewandelt seinen Lebensweg, hat auch manchen sauren Tritt gethan und manches Wehe ist durch seine Seele gegangen, und er ist doch nicht müde geworden. — So steht er heut in unserer Mitte, ein rechter Arbeiter im Weinberge des Herrn — ein treuer Diener seines Königs, der heut seine Brust mit neuen Ehren geschmückt hat — ein liebreicher Vorgesetzter gegen die unter seiner Aufsicht arbeitenden Lehrer — ein sich selbst vergessender Lehrer und Erzieher seiner Schüler, die er auf betendem Herzen trägt — ein Versorger der Witwen und Waisen — ein Freund dem Freunde ohne Falsch und Trug — ein Jubelgreis im Silberhaar mit Jünglingsgeist nnd Jugendkraft; mit Einem Worte: „ein Schulmeister nach dem Herzen Gottes." — — M. H., was soll ich noch mehr sagen? ergreifen Sie die Gläser! Unser hochverehrter Herr Ober-Schulinspector und Seminar-Director Schüren — ja was sage ich! — unser Vater Schüren: er lebe hoch! —

In seinem „Dank", den der Jubilar in den Osnabrücker Anzeigen abstattete, sprach er aus, was ihm Liebesgruß und Liebesgabe aus der Nähe und aus der Ferne gesagt hätten: „Die alten schönen Bande sind noch nicht zerrissen; die Wege sind aus einander gegangen, die Herzen sind bei einander geblieben" und daß er dafür Gott habe viel danken müssen; daß das sein Gebet bleiben solle bis ans Ende: „Der Herr wolle seine segnenden Hände legen auf alle, welche mit ihm in Liebe verbunden seien, auf die ganze Stadt, nnd auf das ganze Land."

Es folgte der 31. October 1871. Schon bis dahin ein für die Mehrzahl der evangelischen Lehrer des Fürstenthums Osnabrück außer seiner allgemeinen Wichtigkeit noch besonders wichtiger Tag im Jahre, indem zwanzig Jahre früher das Seminar unter Schürens Leitung an der Kampstraße an diesem Tage war eröffnet worden, ein Tag, der 1871 eine erneute Wichtigkeit für die jüngste Generation unter den Lehrern erhielt, als an diesem Tage die Einweihung des nach dem Brande von 1868 erbauten neuen Seminargebäudes stattfand. Wie Schüren diesen Tag aufgefaßt hat, das geht aus seiner lebhaft gesprochenen, warm empfundenen Fest-Rede hervor, aus welcher hier Einiges mitgetheilt werden soll, das von allgemeinerem Interesse ist.

„In Gottes Namen!"

„Zu Gottes Ehre!"

„Anders darf ich nicht; anders will ich auch nicht — weder heute noch morgen! Gott verleihe mir die Gnade, daß das erste Lehrerwort, welches in diesem zu seiner Ehre erbauten Hause gesprochen wird, ein ihm wohlgefälliges sei, ein Wort, welches weiter klingen darf bis zu dem letzten Wort des letzten Lehrers in der Anstalt. — — — Wie das neue Haus ruhet auf den alten Fundamenten in verborgener Tiefe, so ist im tiefsten Grunde meiner Seele Eins geblieben: meine Herzens- und Lebensstellung zu meinem Berufe, und, was in demselben damals — vor 20 Jahren — Ziel und Weg war, ist es noch heute. Und ich weiß, daß es so vor Gott recht ist. — — — Die Huld unsers allergnädigsten Kaisers und Königs hat uns auf den Trümmern der alten Werkstatt eine neue, viel schönere bauen lassen, und erwartet nun, daß in derselben gearbeitet werde zu Gottes Ehre und des Vaterlandes Bestem. Dazu ist das Haus heute uns übergeben, dazu ist von dem Diener Gottes der Segen Gottes auf dasselbe herabgefleht worden,*) und viel Tausend Augen um uns her, und das nie geschlossene Auge dort oben sind fort und fort auf uns, die Arbeiter in der Werkstatt, gerichtet, zu sehen, was in der neuen Werkstatt wir treiben und wie wir es treiben. — — Was fordert Gott? Was erwarten Familie, Staat und Kirche; denn in ihrer aller Dienste steht die Volksschule und das Seminar? — Wir sollen Jünglinge dazu tüchtig machen, daß sie die ihnen anvertrauten Kinder christlich erziehen können, in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, daß sie denselben auch auf geistbildende Weise diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, deren sie später in ihrem irdischen Berufe und zu ihrer himmlischen Berufung bedürfen. Das ist ein kurzes, leicht hingesprochenes Wort, schließt aber in sich eine lebenslange Arbeit, eine Arbeit, welche auch ein sehr begabter Seminarlehrer nicht vollenden wird, wenn er auch die ganze Kraft, die ganze Liebe, das ganze Leben daran setzt. — — So haben wir als Seminarlehrer all unser Denken zusammen zu nehmen, daß wir unsere Aufgabe und die zur Lösung vorhandenen Mittel genau kennen lernen, daß wir das dem Seminar gesteckte Ziel fest ins Auge fassen und unverrückt im Auge behalten und darin weder durch eigene Wünsche noch durch Stimmen von außen uns beirren lassen, — — daß wir da dem Rathe folgen, das Erste immer zuerst zu thun. — — Was ist in unserer Seminararbeit das Erste, das Nothwendigste, das Unerläßliche? Gott selbst hat uns das A genannt, das, worauf alles Andere gebauet werden muß: Also stehet geschrieben:

Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang.

*) Consistorialrath Kranold weihete die neue Stätte als Pfarrhaus des Seminars.

Würde mir ein anderer Anfang vorgeschrieben, so würde dieser andere Anfang das Ende meiner Arbeit im Seminare sein. — — Unvergeßlich ist mir in dieser Sache das Wort des Siegers bei Vittoria und Waterloo: „Bildet sie nur; macht sie klug, ihr thut wohl daran. Wenn ihr aber nicht zugleich für ihre Sittlichkeit sorgt, so bekommt ihr so viel Teufel mehr, als ihr Leute klug gemacht habt.“ — — Gottesfurcht ist das Erste, aber nicht das Alleinige. Zu dem A muß ein B kommen. Der Lehrer ist eben Lehrer, er soll lehren, soll den Kindern die für ihren irdischen Beruf und für ihre himmlische Berufung nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Ist das aber möglich, wenn er sie selbst nicht besitzt! Kann er denn geben, was er nicht hat, kann er Wege zeigen, die er nicht kennt, kann er lehren, was er nicht weiß! Unmöglich. Er muß also wissen und können, was er lehren soll, muß wissen und können, wie er lehren soll. Dieses Zweite, die Anweisung zum Lehren, ist das Eigenthümliche der Seminararbeit — — ist das Schwierigste. Der im Seminar stehende Baum der Kenntnisse und Fertigkeiten hat sechs große Aeste: Religion, Sprache, Größenlehre, Weltkunde, Kunst, Schulkunde. An jedem Aste sitzen 3—4 Zweige. Das sind die einzelnen Unterrichtsgegenstände, deren Zahl bei uns ein Viertelhundert beträgt. Ist das nicht zu viel? Ich muß antworten: Ja, und weiß doch keinen Zweig zu nennen, den ich abschneiden dürfte. Vielen deutschen Seminarien ist die Zahl 25 noch nicht groß genug. Was die Sache noch drückender macht, als die große Zahl der Gegenstände, das ist der Umfang derselben. — Dazu muß der Seminarist Alles so klar und so fest wissen, daß er später den Gegenstand nach Stoff und Form mit völliger Freiheit beherrscht, so daß er im Unterrichte keines Buches, auch nicht eines Blättchens bedarf. — Wie ist das zu erreichen? Die Beantwortung dieser Frage beschäftigt mich seit mehr als 20 Jahren. Obgleich ich die Hoffnung aufgegeben habe, eine befriedigende Antwort zu geben, so würde ich doch von der Sache nicht lassen, wenn ich auch vom Seminar einmal lassen muß.

Ueber fünf Stücke bin ich zu völliger Klarheit und Sicherheit gekommen und habe mir dieselben, um ihrer immer eingedenk zu sein, an fünf Finger gebunden.

An den ersten Finger: Wir Seminarlehrer haben unsere Zöglinge unablässig anzuhalten und ihnen zuzurufen:

Benutze den Augenblick;
thue das Erste immer zuerst;
schiebe niemals auf, was doch einmal gethan werden muß;
gehe nie von einer Sache ab, bis du dieselbe klar verstanden und fest eingeübt hast;
versäume nicht, das Gelernte fleißig zu wiederholen.

An den zweiten Finger: Wir Seminarlehrer haben ferner uns ernstlich zu bemühen, daß unser Unterricht ein wahrhaft geistbildender sei, der alle Kräfte der Seele berührt, in Thätigkeit setzt und entwickelt. Nur das führt zu wahrer Bildung, zu wahrer Tüchtigkeit. Auch haben wir in unserm Unterrichte dahin zu streben, daß der Seminarist nicht bloß die Sache bekomme, sondern daß er zugleich lerne, wie er lehren soll. Unser Unterricht muß in der Form, in der Behandlung der Sache stets mustergültig sein.

An den dritten Finger: Wir Seminarlehrer haben in unserm Unterrichte mit weiser, gewissenhafter Sorgfalt uns zu hüten vor dem Zuviel und dem Vielerlei: Wie der Leib nicht genährt und gekräftigt wird von der Speise,

welche in den Magen kommt, sondern nur von der, welche in denselben gehörig verdaut wird: so verhält sich's auch mit der Seele. Zuviel und Vielerlei taugt weder für den Leib noch für die Seele. Es nährt und kräftigt nicht; es macht schwach und matt.

An den vierten Finger: Wir Seminarlehrer müssen stets gegen uns selbst angehen, müssen uns verleugnen und ganz von uns absehend immer das thun, was dem Seminaristen für seinen Beruf noth thut. Formale Bildung ist nothwendig, ja, sie ist die nothwendigste; wenn dieselbe aber gewonnen werden kann an Gegenständen, welche der Seminarist später auch verwerthen kann: so sind wir verpflichtet, diese zuerst zu lehren.

An den fünften Finger: Wir Seminarlehrer müssen sorgen, daß das Rechte gelernt werde, und daß dieses Rechte recht gelernt werde. Darauf kommt es an. So kommt zum Lernen das Wissen, zum Wissen das Denken, zum Kennen das Können, zum Wollen das Vollbringen."

So sprach, so lehrte, so lebte er. Die Wünsche, die an seiner Jubiläumsfeier wie bei der Einweihung des neuen Seminargebäudes laut wurden, innerste Herzensgedanken seiner Verehrer: ihm möge noch recht lange vergönnt sein, in der Anstalt zu wirken, möge vergönnt sein, die segensreichen Früchte seines aufopfernden, rastlosen Lebens auch in Ruhe zu genießen, sie haben nach Gottes Rathschlusse eine andere als die menschlich herbeigesehnte Erfüllung gefunden. Schon im Jahre 1872 hatten ihn seine Kräfte soweit verlassen, daß auf seinen eigenen Antrag am 1. Novbr. 1873 seine Pensionirung unter vollster Anerkennung seiner Verdienste erfolgte. Es sei hier erwähnt, daß Schüren, wie er von seinem früheren Könige mit dem Guelphen-Orden geschmückt worden war, so auch von unsers Kaisers und Königs Majestät durch Verleihung des rothen Adlerordens 4. Klasse bei Gelegenheit der Allerhöchsten Anwesenheit in Osnabrück 1869, ferner des Adlers der Ritter vom Hohenzollernschen Hausorden bei seinem Jubiläum und des rothen Adlerordens 3. Klasse mit der Schleife bei seinem Scheiden aus dem Dienste ausgezeichnet worden ist.

Weil nicht sofort ein Nachfolger für ihn ernannt ward, unterrichtete Schüren noch bis zum Ende des vergangenen Jahres und verließ erst zwischen Weihnachten und Neujahr die Stätte, die ihm in dreiundzwanzigjähriger Wirksamkeit so unendlich lieb geworden war, daß er an ein Scheiden gar nicht glauben konnte. Noch als ihm die Seminaristen vor ihrer Reise in die Weihnachtsferien einen Abschiedsgesang brachten, sprach er ihnen die Hoffnung aus, daß er, wenn auch nicht mehr unter ihnen wohnend, — er habe ja mit den Seminaristen stets zusammengelebt — nach Neujahr doch noch den Unterricht bei ihnen in einigen Stunden werde fortsetzen können und dürfen. Nun war es ihm vor seinem Abschiede noch einmal — das letzte Mal vergönnt — an einer Christfeier für Kinder sich activ zu betheiligen; das letzte Mal theilte er, wie er jahrelang gethan, bei dieser Feier Bibeln an die Confirmanden aus. O diese letzte Weihnachtsfeier! Es war ja auch eine ergreifende Feier, die er Weihnachten 1870 hier im Königlichen Schlosse bei den Verwundeten und Kranken hielt, die aus den verschiedensten Theilen des deutschen Landes hier in Lazarethen untergebracht waren.

Wenn er diesen Kriegern damals zurief:

„Die wir uns allhier beisammen finden,
Schlagen unsere Hände ein,
Uns auf Jesu Marter zu verbinden,
Ihm auf ewig treu zu sein" —

und betete:

„Und zum Zeichen, daß dies Lobgetöne
Deinem Herzen angenehm und schöne,
Sage Amen und zugleich:
Friede, Friede sei mit euch!“ —

wir hoffen zu Gott, daß seine Aufforderung und seine Bitte nicht vergeblich gewesen sind; diese Krieger werden den Greis, der hier in der Fremde zu ihnen sprach, nicht vergessen können. Aber die letzte Weihnachtsfeier im Seminare, sie hatte ihn selbst ganz anders erfaßt, erfaßte deshalb auch Erwachsene und Kinder gewaltiger. Noch einmal las er sein Lieblingscapitel Ev. Joh. 15; noch einmal sagte er seinen Wunsch:

„Eines wünsch ich mir vor allem Andern,
Eine Speise früh und spät,
Selig läßts im Thränenthal sich wandern,
Wenn dies Eine mit uns geht:

Unverrückt auf einen Mann zu schauen,
Der mit blutgem Schweiß und Todesgrauen
Auf sein Antlitz niedersank
Und den Kelch des Vaters trank —

noch einmal verkündete er den Grund seines Trostes, seiner Hoffnung, seiner Freude:

Das beste Bild steht doch auf Golgatha,
Herz und Auge bleibt doch immer da;
Schauet den Mann der Schmerzen vom Haupt bis zum Fuße
Und freuet euch innig der schweren Buße,
Die Jesus that.

Nachdem er so alle Glieder des Hauses noch einmal gesegnet, zog er hin, der liebe, alte Greis — der gottbegnadigte Lehrer, der Träger pestalozzischer Ideen und seines Liebesgeistes. „Es ist ein schwer Stück Arbeit! Das sage ich Ihnen!“ — Dies sein letztes Wort, mit welchem er an einem dunklen letzten Decembertage von mir Abschied nahm — und: „Wir scheiden nicht!“ Ich begriff die Schwere der Bedeutung dieser wenigen Worte, die seine keuchende Brust hervorzuringen vermochte. Ein frommer Jünger, ein treuer Arbeiter des Herrn ging hinaus — in die Nacht.

Wir meinen hier damit, daß diejenige Zeit des Alters bei ihm sich nicht mehr wollte aufhalten lassen, da niemand mehr wirken kann — aus Mangel an Kraft; eine Zeit, da auch seine Augen anfingen dunkel zu werden, an deren Licht er sich bislang dankbar hatte erfreuen können. In einer geringen Wohnung wollte er seines Endes warten, das er nahe fühlte. Die Wahl dieser seiner letzten Wohnung zeugte abermals von seiner Anspruchslosigkeit. Wir haben diese Tugend noch nicht erwähnt; aber gesagt soll es doch auch hier werden, daß er, der Seminar-Director und Ober-Schul-Inspector, nicht besser wohnen wollte, als der ärmste Landschullehrer wohnen könnte. So wohnte, lebte und ging er im Seminare bis zur Dürftigkeit einfach und anspruchslos. „So gut hat mein Vater nicht gewohnt“, sagte er von seiner letzten Wohnung. Die Aufregungen, die Kämpfe der letzten Zeit, die ihn scheiden hieß aus zwei mit seiner Seele verwachsenen Aemtern — er war auch von dem Amte eines Ober-Schul-Inspectors über den Consistorialbezirk Osnabrück entbunden worden — waren zu stark geworden, als daß sein gebrechlicher Leib sie noch länger hätte tragen können; der Leib, dessen guter Natur er sonst etwas zutrauen konnte, war durch wiederholte

Lungenentzündungen, Unterleibskrämpfe matt geworden. Ganz genau ließ sich die nur zu natürliche Abnahme der Kraft, die Zunahme leidender Schwäche, wie er sagte, der Kraftlosigkeit und der Muthlosigkeit, beobachten. Die genaue Kenntniß seiner Lebensweise und die treue Sorgfalt des Medicinal-Rathes Dr. Wimmer konnte ihn bis zum 16. Februar 1874 noch halten. Er entschlief in den Armen seiner am hiesigen Orte wohnhaften einen Tochter, sanft und gläubig, — in dem Lehnstuhle, den er von seinem Vater ererbt, in welchem ihm dieser einst die Annonce aus Lippstadt vorgelesen hatte, in dem seine Bekannten ihn so oft sitzen gesehen, wo er so vieles gearbeitet, in welchem sein Vater selig entschlafen war, — und angekleidet — so hatte er es kurz vorher gewünscht — mit dem schwarzen Rocke, den er gewöhnlich bei einem Gange in die Stadt trug.

„Christus ist mein Leben, und Sterben ist mein Gewinn!" Dies sein letztes Wort. Christus der Heiland war sein letztes Wort, dessen Bild sich seiner Seele so eingeprägt hatte, daß es ihn im Leben stets umschwebte und im Sterben, dasselbe erleichternd, umfing. Auf den Stahlstich „Christus und Petrus auf dem Meere" hat er in der letzten Zeit seines Lebens öfter denn je geblickt.

„Der läßt wohl sinken,
aber nicht ertrinken!"

sagte er dabei.

Am 20. Februar fand das Begräbniß statt, an demselben Tage, an welchem vor zwei Jahren der ebenfalls am 16. Februar verstorbene Bürgermeister und Minister a. D. Stüve beerdigt worden war, sein freundlicher Gönner, der ihm seinerzeit keine Bitte versagt hatte. Dem Programme der Beerdigungsfeier gemäß versammelte sich die Trauerversammlung um 9 Uhr vor der Wohnung des Verewigten, und die Seminaristen sangen vierstimmig den Choral: „Christus der ist mein Leben," worauf Pastor Bartels in der Stube am Sarge eine Trauerliturgie hielt. Auf dem Johanniskirchhofe war ihm sein Grab an längst befreundeter Stelle, an der Seite seiner Gattin, gegraben worden. Dorthin bewegte sich der lange Zug, den die Seminarschule, die Seminaristen und Seminarlehrer eröffneten, in welchem Zuge hinter dem einfachen aber von den liebenden Händen nahestehender Frauen und der Schülerinnen der Seminarschule reich bekränzten Sarge die Familienglieder, und die Vertreter der städtischen Geistlichkeit, sowie der kirchlichen und weltlichen Behörden des Bezirks, ein zahlreiches Trauergefolge aus allen Berufsklassen, viele frühere Schüler und Verehrer des Verewigten von nah und fern folgten. Die jüngern Lehrer der Bürgerschule und die ältesten seiner Schüler aus derselben, hier angesessene Bürger, hoben den Sarg auf den Leichenwagen und setzten ihn dann am Grabe nieder, das ebenfalls recht schön geschmückt war. Hier hielt Pastor Bartels die Trauerrede über die dem Verewigten selbst so theure Stelle: Daniel 12, 3,

„Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz,
und die, so viele zur Gerechtigkeit weisen, wie die Sterne,
immer und ewiglich."

Ein passenderes Wort hätte wohl nicht gewählt werden können für die Grabrede auf den Lehrer, der es selbst so gern über treue Lehrer aussprach, der es insbesondere gern angewendet hat auf die in Osnabrück reformirenden Geistlichen*).

*) Zur Feier des dritten hundertjährigen Jubiläums der Reformation der Stadt Osnabrück (1543 den 2. Febr.) gab er eine „Geschichte der Reformation in Osnabrück" heraus, die er als „Festgabe" der protestantischen Jugend 1843 überreichte. Die Feier des Festes rief in der

Klopstocks Auferstehungsode, vorgetragen von dem Männerchor der Seminaristen, bildeten nach Gebebet und Segen den Schluß der Feier.

„Sie haben einen guten Mann begraben,
und mir war er mehr." —

Ein einfaches Monument*) von Sandstein und einem gleichen Kreuz darauf wird seine Ruhestätte auf dem Johanniskirchhofe Osnabrücks anzeigen, die einfache Inschrift desselben und das Medaillon Schürens der Nachwelt aber predigen:

„Er war ein Lehrer."

Jesaias 35, 10. — Johannis 15, 5.

Osnabrück, Mai 1874. Seminarlehrer Wehner.

Bericht über die elfte hessische Konferenz des deutschen evangelischen Schulvereins gehalten zu Frankfurt a. M. am 4. April d. J.

Der Name „Hessische Konferenz des Deutschen evangelischen Schulvereins" könnte dahin verstanden werden, als ob sich in derselben nur die in Hessen wohnenden Mitglieder jenes Vereins vereinigten, um ihrestheils die Aufgabe desselben zu berathen und seine Arbeiten zu fördern. Diese Auffassung wäre unrichtig. Zwar ist die Gründung der Konferenz von einem eifrigen Mitgliede des Schulvereins, Herrn Professor Dr. Lucius in Darmstadt, ausgegangen und die Leitung derselben bis zu der diesjährigen in seinen Händen geblieben; zwar wurde auch in jeder bisherigen Konferenz in dem „Bericht" auf den Schulverein Rücksicht genommen, öfters über seine Arbeiten ausführlich referirt: aber die Theilnahme an der Konferenz wurde nicht von der Mitgliedschaft des Schulvereins abhängig gemacht; es wurde vielmehr jeder willig aufgenommen und gerne gesehen, wenn er nur den Prinzipien des Vereins nicht abgeneigt war. Die Stellung der Konferenz zum Schulverein ist also eine ziemlich lose; im allgemeinen waren bisher wol die meisten Theilnehmer an der Konferenz nicht zugleich Mitglieder des Schulvereins.

Auch besteht zwischen den christlich gesinnten Lehrerkreisen in den Landschaften, aus denen sich die Konferenz recrutirt: die Regierungsbezirke Kassel und Wiesbaden und das Großherzogthum Hessen — und der Frankfurter Konferenz eine organische Verbindung nicht. Schon vor der Gründung der „Hessischen

---

Stadt einen Streit hervor, in welchem Schüren durch den Ton der katholischen Gegner veranlaßt ward, vor der Herausgabe der 2. Auflage eine Streitschrift, besser eine Vertheidigungsschrift zu verfassen, die, wohl aus dem Geiste toleranter Liebe hervorgegangen, doch den Romanismus in seiner ganzen Blöße zeigt.

*) Die nahe bevorstehende Errichtung dieses Denkmals ist es neben dem Wunsche des Herrn Herausgebers dieser Zeitung vorzugsweise gewesen, welche den Verfasser bewog, die bereits zurückgelegte Skizze der Oeffentlichkeit zu übergeben. Die Zeit der Enthüllung des Schüren-Denkmals ist jetzt endgültig in den August dieses J. verlegt. Da am 16. Aug. c. das „Osnabrücker Lehrerfest" stattfindet, so wird die Enthüllung damit verbunden und wahrscheinlich am 15. Aug. Nachm. vollzogen werden.

Konferenz" bestanden z. B. in der vormaligen Provinz Hanau kleinere monatliche Konferenzen christlich gesinnter Lehrer, deren Aufgabe Förderung der Berufstüchtigkeit und Belebung der Berufsfreudigkeit war, und in denen tieferes Verständnis des Wortes Gottes als der Grundlage der rechten Tüchtigkeit und Freudigkeit im Berufe darum hauptsächlich angestrebt wurde. Einmal im Jahre (und zwar im Oktober) traten diese kleineren Kreise auch zu einer Hauptkonferenz zusammen. (Vergleiche den Bericht über eine derselben im Ev. Schulblatt 1865 S. 26.) Auch in Wiesbaden bestand eine, den ersteren ähnliche Vereinigung von Kollegen. Unabhängig von diesen Konferenzen ist die „Hessische Konferenz" entstanden, und so besteht sie auch ohne organische Verbindung mit denselben bis jetzt; nur sind die Mitglieder jener auch meist Theilnehmer an dieser.

Das Bestreben, die „Hessische Konferenz" zum Mittelpunkt der Vereinigung aller christlichen Lehrer in Südwestdeutschland zu machen, hat bis jetzt zu einem Ergebnis nicht geführt. Sollten sich die gleichgesinnten Kollegen in Baden und Rheinbaiern anschließen, so müßte die Konferenz auch an einem andern, mehr im Mittelpunkt gelegenen Ort abgehalten und selbstverständlich der Name geändert werden. Da wir diesmal wieder Kollegen aus Baden und der Pfalz in unserer Konferenz begrüßen durften, so möchten wir auch auf diesem Wege die geehrten Brüder anregen, Vorschläge nach der bezeichneten Richtung machen zu wollen.

Die Freunde der Osterkonferenz wurden diesmal bei Uebersendung der Einladung durch die betrübende Mittheilung überrascht, daß der verehrte Präses, Herr Professor Dr. Lucius in Darmstadt, dieselbe zu leiten außer Stande sei. Als wir am 30. Dezbr. v. J. eine Ausschußsitzung unter seiner Leitung hielten, erfreuten wir uns wie immer an der Heiterkeit seines Gemüthes und seinem frischen Humor. Wenige Tage darauf, nämlich am 6. Januar d. J., wurde er mitten in der Arbeit, an seinem Schreibtisch sitzend, von einem Schlaganfall betroffen, der ihn auf der linken Seite lähmte. Seine Bedeutung für den Bestand und die Entwicklung der Konferenz habe ich in dem vorjährigen Bericht (cf. Evang. Schulbl. 1876, S. 370) dargelegt. Wie ihn auch bei seiner schweren Erkrankung die Theilnahme und Sorge für dieselbe nicht verließ, berichtet weiter unten Herr Pfarrer Schlosser. Der Herr lohne ihm die Dienste, welche er uns durch die Gründung und Leitung der Konferenz durch so viele Jahre mit vieler Treue und Hingebung geleistet hat.

Ein recht freudiges Ereignis hatten die Freunde der Konferenz diesmal in dem Besuche derselben durch Herrn Hauptlehrer Dörpfeld in Barmen zu begrüßen. Bald nach der Gründung der Konferenz im Oktober 1866 machten wir Herrn Dörpfeld hiervon Mittheilung, und schon in der Ausschußsitzung, welche im Januar 1867 abgehalten wurde, kam ein Brief von ihm zur Verlesung, in welchem er seine Freude und Theilnahme für die Sache aussprach. Wiederholt wurde er seitdem (so 1869 und 1874) vom Ausschuß eingeladen, die Konferenz zu besuchen und einen Vortrag zu halten; doch war es ihm nicht möglich. Erst bei der elften Konferenz sollten wir die Freude haben, ihn in unserer Mitte zu sehen.

Was nun die Theilnahme an derselben, die am Mittwoch nach Ostern in Frankfurt am Main abgehalten wurde, anlangt, so weist die Präsenzliste, die leider nicht vollständig ist, 97 Namen auf. Von diesen waren

aus Frankfurt 35

aus andern Orten des Regierungsbezirks Wiesbaden 13
aus dem Regierungsbezirk Kassel . . 27
aus dem Großherzogthum Hessen . . . 15
aus der Rheinprovinz (Barmen) . . . 2
aus Baden (Karlsruhe) 2
aus Rheinbaiern 3

Nach ihrer amtlichen Stellung waren
15 Geistliche (darunter 8 aus dem Großherzogthum Hessen),
14 Schulinspectoren, Lehrer an höheren Schulen, Dirigenten von Bürger- und Volksschulen,
55 Elementarlehrer an höheren und niederen Schulen,
6 Vorsteher und Lehrer von Taubstummen- und Blindenanstalten, Waisen- und Rettungshäusern,
6 Studenten, Seminaristen, Gymnasiasten, Realschüler,
1 Schulfreund.

Die Konferenz war die besuchteste von allen bisher gehaltenen.

Um 10 Uhr wurde dieselbe mit Gesang und Gebet begonnen. Darnach hielt Herr Pfarrer **Römheld** aus Arheiligen bei Darmstadt folgende Ansprache über Marc. 10, 13—16.

„Wenn diese Konferenz des Deutschen evang. Schulvereins alljährlich mit einer biblischen Betrachtung eröffnet wird, so hat dies wol den Zweck, daß sich alle Theilnehmer an derselben jedesmal wieder des gemeinsamen Grundes bewußt werden, auf dem sie stehen. Mit dem Worte des ewigen Gottessohnes: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, ihrer ist das Himmelreich" — sind wir mitten hineingestellt in die große Aufgabe unseres Berufs, damit ist das Grundprincip aller und jeglicher Thätigkeit an Kinderseelen gegeben.

Gottes einiges geliebtes Kind — ein kleines hilfloses Menschenkind: dadurch schon ist der Kindesstand hoch geehrt. Wie der Herr aber die Kinder angesehen haben will, geht aus seinen verschiedenen Aussprüchen über sie hervor z. B. Matth. 18, 2—7. 10. 14. Er stellt auch die Kinder mehrmals als Vorbilder unserer Gotteskindschaft hin. Und nun welch liebliches Bild hier: Der liebe Heiland inmitten dieser Schaar von Kindern, sie herzend und segnend! Die Mütter sind es wol, die sie zu Ihm bringen; denn Mutterliebe hat für Kinder keinen höheren Wunsch als Gottes Segen. Fromme Eltern, besonders Mütter, bringen ihre Kinder zu Ihm vor der Geburt und bei der Geburt, nach der Geburt aber in der Taufe, dann durch christliche Zucht und Vermahnung, indem sie für dieselben und mit denselben zu Ihm beten ꝛc. Die Schule hat dies heilige Elternamt zu unterstützen, zu ergänzen, fortzusetzen. Es hängt alles davon ab, wie der Lehrer die Kinder ansieht, die ihm anvertraut werden. Wir habens in unseren Schulen von den untersten bis zu den obersten fast nur mit Kindern zu thun, die Eigenthum des Heilandes geworden, wenn auch sonst nichts an ihnen geschehen wäre, als daß sie die Taufe empfangen hätten. Kraft ihrer Taufe sinds Gotteskinder, die zu Christo gebracht sind, denen das Himmelreich zugesprochen ist. Luther nennt sie mit Recht „kleine Majestäten." Dann werden wir sie nicht bloß zu weltfertigen Menschen zurüsten, sie nicht bloß unterrichten und mit möglichst viel Kenntnissen bereichern wollen, sondern neben Verstand und Gedächtnis vor allem Herz und Willen bilden und auch dem Leibe die nöthige Rücksicht schenken. Keine Bildung und kein Unterricht ohne Erziehung,

keine Erziehung ohne sittlichen Grundsätze und keine sittliche Maximen ohne lebendigen Glauben. Die erste und höchste Aufgabe des christlichen Lehrers ist, gleichsam als die Hand des heil. Geistes den Glauben an den Heiland und die Gemeinschaft mit Ihm in dem Kinde mit zarten Händen zu pflegen und zu schützen, mit Liebe und Ernst zu sittlicher Selbstständigkeit zu erziehen, als Diener der göttlichen Liebe, als Genosse der Engel über Leib und Seele der Kinder zu wachen. Dabei soll er sie etwas Tüchtiges lehren ꝛc., aber aller Unterricht muß von christlichem Geiste getragen sein. Das Evangelium muß für die Schule Sauerteig, reine Atmosphäre, Centrum, Zielpunkt sein. Dann wird aller Unterricht in gewissem Sinne religiös und erbaulich sein, so in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde. Es ist Unverstand, von aller möglichen Bildung zu reden im Gegensatz zu religiöser Bildung. Die höchste Bildung und Gesittung ist Frucht des Evangeliums, und der Adel des Menschen ist sein Glaube, seine Gottesfurcht. Wir sind doch nicht erst Menschen, dann Deutsche, dann Christen, sondern eins im andern, deutsche Christenmenschen wollen wir sein, und deutsche Christenmenschen wollen wir bilden, wie es die edelsten Geister unsers Volkes gewesen. In unserer Zeit ist es doppelt heilige Pflicht der Schule, der Jugend den Glauben tief und fest ins Herz zu pflanzen, weil sie an gar vielen ihrer Pflegbefohlenen Vater- und Mutterstelle zu vertreten hat. Deshalb darf sie sich keine falschen Ziele stecken. Nur selig! — das Ziel gilt auch der evangelischen Schule.

Das Ziel zu erreichen ist nicht leicht, zumal da die nöthige Unterstützung von Seiten des Hauses, der Gemeinde, des Staates vielfach fehlt. Wie die Jünger den Müttern wehrten, die Kinder zu Jesu zu bringen, so will man die Schule alles christlichen Charakters entkleiden (konfessionslose Kommunalschule). Es ist wol noch ein reicher sittlicher und religiöser Kern in unserm Volke, aber auch viel Weltsinn und Abfall vom lebendigen Gott. Auch in der Schule sucht man an die Stelle des klaren Gotteswortes Gemeinplätze und Sittensprüche einer charakterlosen Allerweltsreligion zu setzen. Nehmen wir dazu die seichte Halbbildung, das hohle Phrasenthum, auch auf dem Gebiete der Pädagogik, den materialistischen Sinn unserer Tage ꝛc., so haben wir den gefährlichen inneren Feind, den Franzosen inmitten unseres Volkes, der uns geistig zu überwinden droht, nachdem wir ihn in äußerem Kampfe besiegt haben.

Dem gegenüber müssen wir Lehrer an der deutschen evangelischen Schule, denen die Jugend in die Hand gegeben ist, im Vertrauen auf den Herrn unermüdete Treue, stets rüstige Berufsfrische und tägliches Gebet in christlicher Wachsamkeit beweisen. Dann wird uns der Gnadenlohn nicht ausbleiben, und seis auch nur der, die eine oder andere Seele auf den Grund des ewigen Heils gerettet zu haben."

Hierauf erstattete Herr Pfarrer **Schlosser** in Vertretung des Präsidenten, Herrn Professors Dr. Lucius, den üblichen Bericht.

„Verehrte Herren und Brüder! Nur die Rücksicht auf einen Schwerkranken hat mich heute an diese Stelle gebracht, deren Aufgabe ich mich nicht gewachsen fühle, und an die hoffentlich nachher bei den Berathungen ein geeigneterer treten wird.

Vor etlichen Wochen besuchte ich den theuren Mann, der nun schon ins elfte Jahr hinein die Angelegenheiten unseres Vereins in Hessen-Nassau geleitet hat, Prof. Dr. Lucius in Darmstadt. Ich traf ihn, vom Schlage gelähmt, in

seinem Bette, wol noch im Stande, mir die rechte Hand zu reichen, aber auf der linken Seite des Körpers so vollständig bewegungslos, daß er absolut nicht im Stande war, sich nur ein wenig aufzurichten. Ich hatte Mühe, meine Herzensbewegung zu bemeistern, und wurde innerlich erst ruhiger, als ich wahrnahm, daß der alte Freund noch ungeschwächter Geisteskraft sich erfreute. Er äußerte seine große Freude über meinen Besuch. „Du kommst gerade wie gerufen," sprach er, „ich habe heute fast den ganzen Tag an dich gedacht, besonders wegen unserer diesjährigen Schulkonferenz in Frankfurt, zu der ich nicht mehr kommen kann. Du mußt die Leitung übernehmen." — Ich wollte Einwand erheben, weil ich absolut der Mann nicht dazu bin, da ich, obwol ein aufrichtiger Freund der Schule und früher selbst jahrelang Schulmeister, doch in meinem gegenwärtigen Beruf dem Schulwesen so ferne getreten bin, daß ich in den letzten Jahren nicht einmal mehr den hiesigen Konferenzen und Ausschußsitzungen habe beiwohnen können. Ich nahm aber wahr, wie unserm Freunde diese Schulkonferenz am Herzen liegt wie ein Kind, wie ihm in wolthuender Weise eine Sorge vom Herzen genommen war, wenn ich wenigstens nicht entschieden ablehnte, sondern versprach, im Falle sich kein anderer fände, seiner Bitte zu willfahren. Wir sprachen noch weiter über die Angelegenheit der Konferenz, und er sagte mir, daß er vorgehabt habe, in diesem Jahr einmal einen Rückblick zu thun auf die vergangenen Jahre und dann zu reden über die Fragen: Was haben wir erstrebt? Was haben wir erlebt? Wie stehen wir jetzt?

In der That, liebe Freunde und Brüder, ist gerade unsere heutige Konferenz dazu geeignet, diese Fragen anzuregen und zu beantworten. Es ist die elfte; also volle zehn Jahre ihres Bestandes, ihres Strebens und Wirkens liegen hinter uns. Was haben wir erstrebt? Die Antwort ist eigentlich schon gegeben worden in dem, was unser Freund Römheld in seiner erbaulichen Ansprache uns gesagt hat auf Grund des Wortes, das als Reichsgrundsatz im Gebiet der Schule gelten muß: Lasset die Kindlein zu mir kommen. Die Jugend dem Erlöser und Seligmacher zuzuführen, den lieb zu haben mehr ist denn vieles, ja alles Wissen, das ist die Aufgabe der Schule. Sie wird ihr schon seit Jahren bestritten; wir wollten sie ihr erhalten. Erhaltung der religiösen Grundlage, des christlichen, und darum, wie das dem Einsichtigen gar nicht erst bewiesen zu werden braucht, konfessionellen Charakters der Volksschule, das haben wir erstrebt.

Und was haben wir erlebt? So ziemlich das Gegentheil. Man ist in den letzten zehn Jahren in Beseitigung des konfessionellen Charakters, in Entchristlichung der Schule überhaupt immer weiter vorgeschritten; die Schulgesetzgebung der meisten deutschen Staaten hat die konfessionslose Schule zum Prinzip erhoben; die Gesetze, die noch zu erwarten sind, werden noch weiter gehen.

Wie stehen wir da? bei aller anscheinenden äußerlichen Erfolglosigkeit unseres Strebens doch in dem guten Bewußtsein erfüllter Pflicht. Wir stehen aber auch noch unverrückt auf demselben Boden unserer Ueberzeugung, daß dem Volk zu seinem zeitlichen Wol und ewigen Heil nur gedient ist mit der christlichen d. h. konfessionellen Schule. Wir stehen vor der Aufgabe ganz wie vor zehn Jahren, zu retten, was noch zu retten, wieder zu erwerben, was verloren ist. Schwer ist freilich diese Aufgabe, aber nicht unlösbar, nämlich nicht für den, in dessen Namen, Dienst, Auftrag, und, ich hoffe auch, in dessen Kraft wir streben, arbeiten, kämpfen.

Wir hörten aus dem Evangelium, wie Jesus heißt, die Kinder zu ihm zu bringen, und wie er sie segnet. Ich denke mir diese Kinder, die man damals zu Jesu brachte, durchaus nicht als lauter unschuldige Engel, sondern so wie unsere Kinder heutzutage auch noch sind, wenn sie von Eltern, denen an Gottes Segen noch etwas gelegen ist, zur Taufe und nachmals zur Schule gebracht werden, wie es vor zehn Jahren noch sehr viele gab, — auch jetzt noch gibt, aber bald nur wenige noch geben wird. Und was wird man dann — in Zukunft — für Kinder in die Schule bringen von Eltern, die an der in der Taufe ausgestreckten Gnadenhand des Heilandes in Geringschätzung und Verachtung vorübergegangen sind? Vielfach solche, wie sie in dem Kapitel, das dem Kinderevangelium vorausgeht (Mark. 9) in dem Bilde eines unglücklichen Knaben gezeichnet sind. Das war ein Knabe, von einem bösen Geist besessen, schäumend, knirschend, bald ins Feuer, bald ins Wasser fallend. Ich unterlasse ein eingehendes Wort über die Art dieser Krankheit; ich meine, in einem gewissen Betracht, und zwar im allerwichtigsten, in moralischer Hinsicht, sind solche Kinder schon nicht selten mehr, die ins Feuer böser Lust, ins Wasser unsäglichen Verderbens fallen.

Was wird man mit diesen anfangen? Unsere Zeit ist vielfach rathlos, der verwildernden Jugend, der verwildernden Volksmasse gegenüber. Und ein anderes Mittel kennt sie kaum, als das, was man vor Zeiten an dem Geisteskranken, dem Rasenden anwandte — man legt sie einfach in die Zwangsjacke oder gar in Ketten. Und mit Kettenschmieden wird man sich wol bald eifrig beschäftigen; ich meine die Ketten verschärfter Strafgesetze. Zwangsmaßregeln wird man zum Erstaunen viel anwenden müssen, wo man die persönliche Freiheit d. h. Ungebundenheit als ein neues Evangelium verkündigt und eingeführt hat. Man wird freilich auch nach wie vor zur Schule kommen und von ihr Heilung fordern. Aber die Lehrer werden wie jene Jünger verlegen und betroffen sagen müssen: Wir können ihn nicht heilen. Auch christlich gesinnte Lehrer werden das seufzend sagen müssen. Aber was sagt der Herr? Was er damals sagte, was er zu allen Zeiten sagen wird: Bringet ihn her zu mir! Wir haben nach wie vor die Jugend zu ihm zu bringen in christlicher Belehrung, Ermahnung, Strafe; alles in der Liebe, die alles glaubt und alles hofft. Und was wird der Herr thun? Wenn er will nach seiner Weisheit und Gnade, kann und wird er dasselbe thun, was er damals that: er trieb den bösen Geist aus und heilte den Knaben. Ja, das kann er noch, und daß ers thun werde, hoffen wir.

Wie stehen wir? Mit ungebrochenem Muth; mit Hoffnung für unsern Verein. Ja gerade jetzt mit Hoffnung neuen Aufschwungs, vermehrten Eifers, zahlreicherer Theilnahme. Denn, mag die Zeit sein, wie sie will, ein Erfreuliches ist in ihr wahrzunehmen: sie ist eine Zeit des Sichbesinnens bei vielen. Gewisse Prinzipien ziehen ihre Konsequenzen, zeigen ihre praktischen Folgen, zeitigen ihre Früchte, ganz andere, als man erwartete. Sie verrathen ihre Natur, daß sie nicht Weinstöcke und Feigenbäume, sondern Dornen und Disteln sind. Da steht mancher betroffen und besinnt sich auf andere Grundsätze. Wir haben sie ihm nahe zu bringen, die Grundsätze christlicher Pädagogik. Hoffen wir gleich heute auf neuen Anschluß in dieser ungewöhnlich zahlreichen Versammlung. Hoffen wir auch auf größere Betheiligung an unseren Ausschußsitzungen. Wir haben deren im verflossenen Jahre zwei gehalten am 18. Oktober und 30. Dezember. Diese Sitzungen mußten sich wesentlich auf die Feststellung der Tagesordnung

für unsere Konferenz, Auswahl der Gegenstände der Berathung, Gewinnung der Referenten beschränken. Es ist leider nicht geworden wie gewünscht wurde, daß sie eine Art kleinerer, wo möglich monatlicher Konferenzen für die Lehrer der Umgegend würden. Möchte es so werden. Der Segen solcher Vereinigungen ist nicht zu bestreiten.

Unser lieber Professor Lucius, als er die Angelegenheit der diesjährigen Konferenz so weit geordnet sah, sagte zu mir: So, nun ist mir ein Stein vom Herzen! An die Konferenz, an den Schulverein habe ich Tag und Nacht denken müssen. Außerdem aber denke ich zumeist an meine eigene Schulzeit. Du weißt, daß ich bei meinem lieben, guten Vater in die Schule gegangen bin. Du hast den lieben Mann ja auch noch gekannt in seiner liebenswürdigen, kindlichen Weise. Ganz diese Weise hatte er auch in seinem Unterricht. Einst sagte er uns: Ihr Jungen, morgen fangen wir die Orthographie an! Das war der erste Gegenstand unseres Unterrichts, der einen fremden, gelehrten, gar einen griechischen Namen trug. Da waren wir ordentlich stolz, und jeder Junge im Dorfe, der uns begegnete, mußte es hören: Wir bekommen aber jetzt Orthographie! In der Unterrichtsstunde arbeiteten und lernten wir nun mit großem Eifer und meinten sehr bald, wir hätten doch schon was Tüchtiges gelernt und leisteten etwas. Mein Vater pflegte in der Orthographiestunde meistens zu diktiren. Wir schrieben nach mit großem Eifer und merkten nicht, wie die Zeit verging; Uhren hatten wir nicht. Wenn wir mitten im eifrigsten Schreiben waren, sagte der Vater dann oft plötzlich: Punktum! streu Sand drum! Dann wars aus. — Später nimmt mich unser lieber Herrgott in seine Schule, daß ich auch bei ihm Orthographie, Rechtschreibung, lernen sollte. Und ich habe eifrig geschrieben und habe auch manchmal gemeint, etwas Rechtes geschrieben zu haben. So saß ich denn auch gerade neulich am Schreibtisch, war mitten drin, im vollen Thun, da sprach unser Herrgott: „Punktum!" — Nun: „Streu Sand drum!" hat er bis jetzt noch nicht gesagt, obwol ich mitten in dieser Darmstädter Streusandbüchse liege. Aber es wird auch noch so heißen.

Verehrte Herrn und Brüder! Ich gestehe Ihnen, daß mich der tiefe Ernst dieses Humors mächtig ergriffen hat. Ich denke, Ihnen wird es auch so gehen. Es ist uns viel darin gesagt: Arbeitet, so lange es Tag ist; es kann gar bald und unerwartet heißen: Punktum!"

Es folgte nun der Vortrag des Herrn **Dörpfeld**:

Ein pädagogisches Glaubensbekenntnis — hinsichtlich des Unterrichts.

Herr Dörpfeld drückte zuerst seine Freude darüber aus, daß sein lang gehegter Wunsch, an der hiesigen Konferenz einmal theilnehmen zu können, endlich glücklich erfüllt worden sei. Er bat, seine Worte als einen herzlichen Gruß aus den Lehrerkreisen an der Wupper und am Niederrhein an die gleichgesinnten und gleichstrebenden Kollegen am Main und Oberrhein aufnehmen zu wollen.

Zur Sache übergehend, bemerkte der Redner:

Meine Ansicht vom rechten Lehren und Lernen will ich sofort rund und übersichtlich geben in einem Satze — in fünf Worten.

Der Unterricht muß sein

1. erziehend,
2. gründlich,
3. quantitativ nicht überladen,

4. nicht formalistisch,
5. qualitativ vollständig.

Zur ersten, vorläufigen Erläuterung dieser fünf Forderungen sei dieses bemerkt:

1. Erziehend muß der Unterricht sein — nicht bloß den Verstand bildend, auch nicht bloß Nützlichkeitszwecken dienend. Die Bildung der Gesinnung und des Charakters ist die Hauptsache; wird diese nicht erzielt, so werden die übrigen Resultate zu theuer erkauft. Es folgt daraus zweierlei: einmal, daß alle unterrichtlichen Einrichtungen (die anstaltlichen, der Lehrplan, die Methode) so viel als möglich dem Hauptzwecke förderlich sein müssen; sodann, daß die ethischen (humanistischen) Lehrgegenstände die wichtigsten sind, besonders der Religionsunterricht.

2. Der gründliche Unterricht hat ein sicheres symptomatisches Kennzeichen darin, daß er vom Geiste des Schülers nicht als Last, als Druck empfunden wird, sondern als eine Kräftigung und Belebung. Wie gesunde Nahrung und frische Luft den Leib kräftigen und beleben, so muß auch der Unterricht eine Vermehrung der geistigen Kraft, eine Hebung und Belebung der gesammten geistigen Thätigkeit bewirken, wenn er wahrhaft gründlich heißen will. Was für methodische Forderungen der Begriff „Gründlichkeit" in dem hier gemeinten Sinne in sich schließt, läßt sich der Hauptsache nach in die Dreiheit fassen: anschauliches Verstehen, festes Einprägen, denkendes Reproduciren.

3. Quantitativ nicht überladen — heißt: das Maß des Stoffes darf nicht größer sein, als sich mit einer gründlichen Durcharbeitung verträgt. Jedes Mehr wird sonst ein Weniger.

4. Nicht formalistisch — will sagen: die formale Schulung (Durcharbeitung des Stoffes) hat nur dann ihren vollen Nutzen und demgemäß ihre Berechtigung, wenn sie an einem wissenswürdigen Inhalte geschieht. Im löblichen Eifer für die sog. formale Bildung ist das nicht immer bedacht worden — z. B. damals, als die sog. „Denkübungen" aufkamen, als eine zeitlang der grammatische Unterricht wucherisch sich ausbreitete. Hier war ein psychologischer Irrthum im Spiele — die Meinung nämlich, die aus der alten Vorstellung von der Natur der Seelenvermögen stammte, daß, wenn der Verstand an irgend einem einzelnen Gegenstande, etwa an der Mathematik oder an der Grammatik ꝛc., gebildet werde, so sei er überhaupt, für alle andern Gegenstände, gebildet. Was in dieser Meinung irrig und was darin richtig ist, weiß man jetzt, durch Anleitung der neueren Psychologie, besser zu scheiden. Nichts desto weniger kommen auch heutzutage noch vielfach Reste jenes formalistischen Zopfes vor — z. B. da, wo die Namen „Gedächtnisübungen", „Denkübungen", „Anschauungsunterricht" auf dem Lehrplan stehen, wie wenn es selbständige Disciplinen wären. — Der Fehler des Formalismus tritt übrigens in unserer landläufigen Lehrweise auch noch in anderer Gestalt auf und zwar recht breit, was aber mit einem andern psychologischen Irrthum zusammenhängt. Nämlich überall da, wo man nicht weiß, daß diejenigen Disciplinen, die es mit Zeichen und Formen zu thun haben — der reine Sprachunterricht, die Mathematik, das Zeichnen und der Gesang — auf dem Sachunterrichte ruhen und darin wurzeln müssen. Es sei beispielsweise nur daran erinnert, wie jammerhaft trocken und langweilig der erste Leseunterricht ist, wenn die Schüler dabei nur Buchstaben und nichts als Buchstaben zu sehen bekommen.

5. Qualitativ vollständig muß der Unterricht sein — soll heißen: alle wesentlichen Lehrgegenstände müssen im Lehrplane vertreten sein. Ist diese fünfte Forderung nicht erfüllt, so leiden alle vier andern darunter.

Aber welche Lehrgegenstände hat man als die wesentlichen anzusehen und warum? Nach Comenius sind es insbesondere Graser und Mager gewesen, welche diese Frage am eingehendsten und gründlichsten untersucht haben. Wenn die neueren Lehrordnungen, z. B. die preuß. „Allgemeinen Bestimmungen", endlich für den nächsten praktischen Bedarf das Richtige setzen, so ist das vornehmlich jenen Männern zu danken. Auf das Warum und auf die praktischen Konsequenzen gesehen, kann übrigens die Theorie des Lehrplans noch keineswegs als erledigt betrachtet werden. Die gebräuchlichen Lehrbücher der Pädagogik nehmen es damit viel zu leicht; die Verfasser scheinen vielfach gar nicht zu wissen, um was es sich dabei handelt.

Beim ersten Anhören der fünf Stichworte allein könnte einer denken, mit diesem Glaubensbekenntnis seien alle pädagogischen Parteien einverstanden. Aus der gegebenen kurzen Erläuterung läßt sich aber bereits merken, daß auch abweichende Ansichten vorhanden sind. Die alten preußischen Regulative z. B. verneinten die fünfte Forderung (qualitative Vollständigkeit), indem sie, wenigstens für die einklassigen Schulen, die sog. Realien im Sprachunterricht unterbrachten und das Zeichnen ganz ausschlossen. Wiederum gibt es eine andere pädagogische Richtung und zwar von beträchtlicher Breite, welche aus utilitarischen oder andern Gründen den Erziehungszweck des Unterrichts nicht als den obersten anerkennt, oder ihn wenigstens in der Praxis nicht zu seinem Rechte kommen läßt. — Eine eingehendere Betrachtung wird eine nicht kleine Zahl neuer Differenzen aufdecken.

Der Vortrag ging nunmehr zur specielleren Erläuterung über. Wie man sieht, war derselbe darauf angelegt, den Blick in concentrischen Kreisen sich erweitern und vertiefen zu lassen.

Zunächst nahm der Redner eine logische Umstellung der Thesen vor. Er bemerkte:

Die vorhin gewählte Reihenfolge mag ungefähr der historischen Entwickelung des pädagogischen Denkens entsprechen. Wie die Thesen logisch sich ordnen, läßt sich schnell zeigen. Ihrer zwei lauten negativ; damit ist gewiesen, daß dieselben keine selbständige Geltung beanspruchen, sondern nur irgend einer positiven Wahrheit zum Schutze wider Mißverständnis oder Mißbrauch dienen sollen. Es bleiben somit nur drei selbständige Thesen übrig. Dieselben ordnen sich, wie leicht zu erkennen, nach den drei Theilen der Didaktik, wobei der frühere Schlußsatz jetzt in die Mitte zu stehen kommt.

I. **Lehrziel** (wohin?): der Unterricht muß zuoberst **erziehend** sein.
II. **Lehrstoff** (was?): der Unterricht muß qualitativ **vollständig** sein — aber quantitativ **nicht überladen.**
III. **Lehrweise** (wie?): der Unterricht muß **gründlich** (formal bildend) sein — aber **nicht formalistisch.**

Auf die These (I) vom erziehenden Zwecke des Unterrichts — fuhr der Redner fort — gedenke ich für diesmal nicht specieller einzugehen. Zwar wären genug differirende Ansichten namhaft zu machen; und die Wichtigkeit der Sache legt es auch nahe, dieselben einer Kritik zu unterwerfen. Allein sie entstammen zumeist aus differenter religiöser Lebensanschauung, und sind daher vom

pädagogischen Gebiete aus nicht erreichbar. Das wird häufig übersehen und darum vielfach vergeblich debattirt. Ich bin aber um so mehr veranlaßt, daran vorbeizugehen, weil sonst zur Besprechung der These von der Gründlichkeit, welche den Hauptgegenstand der speciellen Betrachtung bilden soll, die Zeit fehlen würde.

Ueber die Forderung der qualitativen Vollständigkeit (II) soll, aus derselben Rücksicht, gleichfalls nur ein Weniges gesagt werden. — Wie oben bereits bemerkt, ist die Frage vom Lehrstoffe oder die Theorie des Lehrplans gerade der Theil der Didaktik, welchen die Schulmänner am wenigsten durchdacht haben. Daher kommt es, daß jene Wahrheit: „Der Unterricht muß qualitativ vollständig sein," vielfach nicht verstanden oder, was noch schlimmer, schwer mißverstanden wird — zuweilen sogar da, wo man sie fleißig im Munde führt und eifrig darauf pocht. Worin besteht aber das Mißverständnis? Darin, daß das Beiwort „qualitativ" übersehen oder nicht scharf genug ins Auge gefaßt wird — woraus dann die Vorstellung entsteht, es handele sich um ein quantitatives Vollmaß von Kenntnissen und Fertigkeiten, kurz, um ein gewisses Quantum, um eine Summe. Darum handelt es sich aber ganz und gar nicht. Ein Gleichnis wird das schnell deutlich machen. Wenn gefragt wird, ob ein Mensch, etwa ein neugebornes Kind, leiblich normal gestaltet sei — ist dann gemeint, ob so und so viel Leibessubstanz, oder so und so viel Centimeter Leibeslänge vorhanden sei? Bekanntlich ist etwas anderes gemeint, nämlich dies, ob der leibliche Organismus als Organismus vollständig sei, oder mit andern Worten: ob derselbe alle Glieder besitze und jedes Glied seine normale Gestalt habe. Fehlt in dieser Beziehung etwas, so ist das nicht ein bloßes Minus, sondern das, was man ein Gebrechen heißt. Gerade so verhält es sich mit der These von der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans. Sie fordert, daß der Lehrplan so componirt sei, daß durch denselben der Geist des Schülers zu einem qualitativ bestimmten Ganzen, zu einem wirklichen Gegliedert ausgebildet werden könne; oder mit andern Worten: der Lehrplan soll nicht als eine bloße Summe von Lehrstoff, sondern als ein Organismus begriffen werden, wovon jedes Glied, jede der gemeinten Disciplinen, wesentlich ist. Fehlt ein solches Glied ganz oder theilweise, so muß der Fehler als ein Gebrechen bezeichnet werden. — Welches die wesentlichen Lehrgegenstände sind (und zwar für alle allgemeinen Bildungsanstalten) kann nachgerade als ausgemacht gelten und ist auch schulregimentlich festgestellt. Es sind:

erstlich die drei sachunterrichtlichen Gebiete: Religion, Menschenleben und Naturkunde;

sodann der Sprachunterricht (in einer oder mehreren Sprachen) — mit seinen drei Fertigkeiten: Lesen, Schreiben und Reden;

drittens die drei formunterrichtlichen Fächer: Mathematik, Zeichnen und Gesang.

Allerdings bietet die Vollständigkeit des Lehrplans für sich allein noch nicht die Bürgschaft dafür, daß der Geist nun wirklich zu einem echten Kräfte-Gegliedert sich ausgestalten werde; sie ist nur die nothwendige Vorbedingung dazu. Die andere Bedingung, welche hinzutreten muß, ist die richtige methodische Behandlung des Lehrstoffes, oder wie die dritte These sagt: die „Gründlichkeit" des Unterrichts — wovon nachher zu reden sein wird. Wo nun diese zweite Bedingung gleichfalls erfüllt wird, in ihrem Vollsinne, da erledigt sich obendrein der war-

uende Beisatz: „der Unterricht darf quantitativ nicht überladen sein", so zu sagen von selbst, er wird überflüssig; denn das Quantum des Lehrstoffes hat ein für allemal sein unerbittliches Maß daran, ob derselbe gründlich durchgearbeitet werden kann. — Jener Beisatz, wie richtig er ist, ja wie selbstverständlich — da niemand mehr in einen Topf gießen kann, als hinein geht — hat sich übrigens auch manchmal zum Uebeln mißbrauchen lassen müssen. So z. B. weiland von den philologischen „Humanisten" in ihrem Streite mit den sog. „Realisten"; da wurde gern das non multa! non multa! im Munde geführt, aber warum? Um den Raum, der den Realien gebührte, für den Sprachunterricht verwenden zu können. Natürlich haben dann die „Realisten", als sie die Realschulen durchgesetzt hatten, gelegentlich ihren Gegnern dieselbe falsche Münze heimgezahlt, d. h. mit der Losung „Nicht zu vielerlei" die humanistischen Fächer (Religion, Sprachen ꝛc.) möglichst bei Seite gedrängt, um für ihre Lieblingsfächer desto mehr Raum zu gewinnen. Weiter ist dieses Losungswort häufig von den Theologen gemißbraucht worden, namentlich auf dem Volksschulgebiet; anscheinend sollte es zu Gunsten der gründlichen Durcharbeitung geredet sein, in Wahrheit geschah es, um dem Religionsunterricht möglichst viel Lehrstoff aufladen zu können. Auch die Utilitarier haben sich jeweilig das schön lautende Wort zu nutze zu machen gewußt; sie rufen ebenfalls „Nicht zu vielerlei", aber warum? Die einen sind bereit, den Religionsunterricht und wer weiß was sonst noch zu opfern, wenn nur die Landwirtschaft recht breit berücksichtigt wird; die andern, die Industriellen, desgleichen, wenn nur fleißig gezeichnet und dazu tüchtig Physik, Raumlehre ꝛc. gelernt wird; und die dritten, die von altem Recht und Datum, die echten Banausier, geben gleichfalls nach Belieben alles Mögliche preis, wenn nur wacker lesen, schreiben und rechnen getrieben wird. Endlich gibt es noch eine große pädagogische Partei von zum Theil sehr achtbaren Leuten, die sich an jenem guten Worte schwer versündigt hat. Ich nenne sie die „prinzipiellen Minimalisten". Wenn sie sagen: „ein Weniges gut gelernt, ist besser als viel, was oberflächlich gelernt ist," so haben sie dabei nicht irgend ein Lieblingsfach im Sinne; sie meinen es ehrlich, aber sie sind kurzsichtig. Sie wissen nur das relativ Bessere zu nennen, wie wenn man räth, zwischen zwei Uebeln das kleinere zu wählen. Sie bedenken nicht, daß erst ausgemacht werden muß, welches der Inhalt dieses „Wenigen" sein soll d. i. was zur qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans gehört; und bedenken ferner nicht, daß, so lange die Qualität des Lehrstoffes nicht ausgemacht ist, jener vorgenannte zahlreiche Chorus das Losungswort von der Quantität zu eigensüchtigen oder einseitigen Absichten mißbraucht. In Summa: der Satz vom „Nicht-überladen" ist gut und vortrefflich — an der richtigen Stelle; aber in den Händen des Halbverstandes und Unverstandes hat er leider viel dazu beigetragen, die Forschung von der so wichtigen Theorie des Lehrplans abzulenken.

Damit war der Vortrag zum Kernpunkte der Betrachtung gelangt, zu der These (III) von der Gründlichkeit des Unterrichts.

Der Ausdruck „Gründlichkeit" — so etwa fuhr der Redner fort — will, wie bereits bemerkt, als ein Stichwort genommen sein, worin die Kriterien der rechten Lehrweise gleichsam in einem Griffe zusammengefaßt sind. Selbstverständlich können nur Hauptpunkte hervorgehoben werden.

Zuvörderst würde derjenigen methodischen Grundsätze zu gedenken sein, welche aus der Auffassung des Lehrplans als eines organischen Glieders folgen

und den ersten Theil der Methodik, die Lehre von der Anordnung des Stoffes, ausmachen. Es sind ihrer vornehmlich drei. In der Form der Kapitelüberschrift werden sie etwa lauten:

a) die unterrichtliche Verknüpfung der drei sachunterrichtlichen Fächer, — unter centraler Stellung des Gesinnungsunterrichts (der Erzählstoffe: Religion ꝛc.), besonders auf den unteren Stufen;
b) Basirung des Sprachunterrichts auf den Sachunterricht;
c) Verknüpfung der formunterrichtlichen Fächer mit dem Sachunterricht.

Ich muß mich darauf beschränken, diese Forderungen bloß anzudeuten, obwohl sie in der knappen Form, wie sie hier auftreten, leicht mißverstanden werden können. Die nähere Auslegung liegt übrigens litterarisch vor. (S. „Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans", 1873, und die ergänzenden Abhandlungen dazu in Nr. 1 u. 5 des Ev. Schulbl. 1875.)

Nunmehr stehen wir vor dem breiten Grundstocke der Methodik, beim Lehrverfahren — was zum Unterschied von der Anordnung des Lehrstoffes auch als die unterrichtliche Bearbeitung desselben bezeichnet werden kann. Im Eingange wurde bereits bemerkt, daß es sich im Lehrverfahren um drei Hauptaufgaben handelt, welche bei jedem Pensum (und zwar in allen Lehrgegenständen) wiederkehren und in diesem Sinne die drei Lehr- und Lernstadien der Lektion heißen mögen. Sie lassen sich kurz und doch kenntlich charakterisiren durch die Ausdrücke:

A. anschauliches **Verstehen**,
B. festes **Einprägen** (Repetiren, Einüben),
C. denkendes **Reproduciren** (Anwenden, Aufgaben lösen ꝛc.)

Das sind bekannte, altgewohnte Klänge. Jeder Schulmann weiß, daß ein Lehrpensum nicht den vollen Bildungsertrag liefern kann, wenn es nicht in dieser dreifachen Weise durchgearbeitet worden ist. Allein — steht es um die Ausführung eben so sicher als um das Wissen? Hat man sich bei jeder dieser Uebungen auf die rechten Lehr- und Hilfsmittel besonnen, und sind dieselben vorhanden? Kommt es niemals vor, daß an dem anschaulichen Auffassen und Verstehen etwas mangelt, — daß an dem Einprägen und Einüben etwas rückständig bleibt, — daß dem denkenden Wiedergeben und Anwenden etwas abgebrochen wird? Doch lassen wir solche allgemeine Fragen; gehen wir zur Betrachtung des Einzelnen.

Jede der drei Hauptaufgaben enthält wieder ein Mehrfaches, d. h. sie umfaßt mehrere Einzel-Lehrakte, von denen jeder besonders gemerkt und ausgeführt sein will.

Aus dem Stadium (A) für das anschauliche Verstehen wollen wir folgende drei Einzel-Aktionen näher besehen. — Zunächst handelt es sich hier bekanntlich um das Anschauen (oder anschauliche Auffassen) des vorliegenden konkreten Stoffes — sei es eine Erzählung, oder ein Naturkörper, oder ein physikalischer Vorgang, oder eine zu zeichnende Figur, oder ein zu schreibender Buchstabe ꝛc. — und zwar um ein solches Anschauen, daß die Schüler auch wirklich merken, was gemerkt werden soll. Eine geläufige, fast zum Gemeinplatz gewordene Wahrheit das — seit Pestalozzi; ihre Konsequenzen könnten daher längst zu Ende gedacht sein. Ist es in der That geschehen? Sehen wir einmal

zu! Bekanntlich ist das unmittelbare, das sinnliche Anschauen nicht bei allen Lehrstoffen möglich; so bei Erzählungen, Gedichten, beim größten Theile der Geographie ꝛc. Hier muß dann das erzählende oder beschreibende Wort (vielleicht unter Beihülfe von Abbildungen und Modellen) ins Mittel treten; die Lehrarbeit ist somit beträchtlich schwieriger als da, wo die Objekte dem unmittelbaren Anschauen dargeboten werden können. Man sieht ferner leicht ein, daß das gedruckte Wort, wie vortrefflich es sein möge, dieser Schwierigkeit nicht völlig gewachsen ist; nur das lebendige, das mündliche, freie Wort, welches sich der Fassungskraft der Schüler genau anzupassen versteht, vermag die Aufgabe zu lösen. Also nicht ein Buch, sondern eine lebendige Person soll hier lehren. Ist diese Forderung überall anerkannt? Leider nein. Ein Beispiel. Vor 1872 hat das Ev. Schulblatt anderthalb Jahrzehnte hindurch in lebhaftem Kampfe stehen müssen wider die Anhänger und Vertreter der alten preußischen Regulative, weil dieselben beim biblischen Geschichtsunterricht das mündliche Lehrwort nicht frei geben d. i. kein umständlich-ausführliches Erzählen, wie es die Anschaulichkeit verlangt, gestatten wollten, sondern strengen Anschluß an den Bibeltext forderten. (Daß biblische Dinge in biblischer Sprache, die unsere christliche Muttersprache ist, erzählt und besprochen werden müssen, versteht sich von selbst; das kann aber geschehen, selbst wenn der Lehrer mit seinen Kleinen plattdeutsch oder ein Missionar mit seinen Zuhörern hottentottisch spricht.) Das vorgehaltene Prinzip wurde zwar nicht ausdrücklich abgeleuguet, allein man hatte in der Praxis allerlei Bedenken, theils theologische, theils in Bezug auf die Befähigung der lehrenden Personen. Die „Allgemeinen Bestimmungen" haben erfreulicherweise das mündliche Lehrwort frei gegeben. Ob die Gegner des ausführlichen Erzählens jetzt ihren Irrthum eingesehen haben, dürfte sehr fraglich sein. — Ein zweites Beispiel. Hat das Prinzip recht, daß das Anschauen beim Lernen das erste ist, und hat weiter die daraus abgeleitete Folgerung recht, daß bei denjenigen Lehrstoffen, welche der unmittelbaren Anschauung nicht zugänglich sind, zunächst das mündliche, freie Wort das anschauliche Auffassen zu vermitteln habe: dann gilt dies nicht bloß bei der biblischen und vaterländischen Geschichte und bei der Geographie, sondern auch bei den Stücken des belletristischen Lesebuchs — wenn es sich dort um ein gründliches Erfassen des Inhaltes und nicht um eine bloße Leseübung handelt. Wie verfährt aber die landläufige Praxis zumeist? Bekanntlich so, daß der Lehrer das betreffende Stück (Gedicht, Beschreibung ꝛc.) aus dem Buche vorliest, und dann das, was zur Anpassung an die Fähigkeit der Schüler behufs des anschaulichen Erfassens nöthig ist, sammt dem, was zum tieferen Verständnis gehört, getrost hinterherbringt. Da haben wir genau dieselbe Weise, wie vor vierzig bis fünfzig Jahren, vor den Regulativen, die biblischen Geschichten behandelt wurden — und sehen bei diesem Verfahren die Anhänger der Regulative mit vielen ihrer prinzipiellen Gegner brüderlich vereint. Und doch haben schon vorlängst Kellner und Curtman in der Hauptsache das Richtige gewiesen.*)

Der zweite Lehrakt des ersten Lernstadiums hat es mit dem begrifflichen Auffassen, mit dem reflektirenden Denken zu thun; oder mit andern Worten: er will die erworbenen konkreten Vorstellungen durch Begriffe klären. Natürlich kann es sich jedesmal nur um diejenigen Begriffe handeln, welche bei dieser

*) Vgl.: „Die Behandlung des poetischen Lesestoffes in der Volksschule", Ev. Schulbl., Nr. 7, 1877.

Lektion an der Reihe und als solche bestimmt ausgewählt sind, somit einen integrirenden Theil dieses Pensums bilden. Dahin gehört vorab — wenn wir die Erzählstoffe, Beschreibungen und Aehnliches als Beispiel nehmen — daß die Gesammtlektion in kleinere Abschnitte gegliedert und jeder Abschnitt unter einen zusammenfassenden kurzen Ausdruck (Ueberschrift) gebracht werde, jedoch ohne umständliche Entwickelung. Auch die Regulative empfahlen bekanntlich diese Gruppirung des Stoffes. — Dahin gehört ferner (bei biblischen und andern ethischen Stoffen) besonders die Entwickelung des moralischen oder religiösen Begriffes oder Gedankens, der in dem betreffenden Stücke oder Abschnitte angesagt ist und vielleicht in einen klassischen Ausspruch (Bibelspruch ꝛc.) gefaßt werden soll. — Dahin gehört jedoch, streng genommen, nicht das Erklären fremdsprachlicher oder anderer unbekannter Ausdrücke, die in der Lektion vorkommen, da dasselbe möglichst kurz, durch Vertauschung mit bekannten Worten oder durch Umschreibung geschehen muß und begrifflich zum ersten Lehrakte (zur Auffassung des Konkreten) zu rechnen ist, wenn es auch theilweise an einer andern Stelle vorgenommen wird. Uebrigens ist auch bei den Hauptbegriffen, selbst bei ethischen und religiösen, jedes langstielige Katechisiren nach altem Schnitt mehr hinderlich als förderlich. Wie ein Begriff schulgerecht entwickelt werden muß, ist durch Logik und Psychologie deutlich und genau gewiesen. (Vgl.: „Die schulmäßige Entwickelung der Begriffe", Ev. Schulbl. Nr. 1, 1877.)

Zum dritten sei aus dem ersten Lernstadium noch das so nützliche Kombiniren (Associiren) verwandter oder sonst zusammengehöriger Vorstellungen — gleichviel ob sie demselben Fache oder verschiedenen Fächern angehören — hervorgehoben, wozu sich bei jeder Lektion des Sachunterrichts und des Lesebuchs Gelegenheit bietet, wenn man sie sucht. Selbstverständlich muß die herangezogene zweite Vorstellung den Schülern bereits bekannt sein. Ein paar Beispiele. Bei der Geschichte von Kain und Abel kann mit Vortheil an den Gebetsgang des Pharisäers und Zöllners erinnert werden, — bei Schillers Gedicht „die Bürgschaft" an die in noch schwererer Prüfung bewährte Freundschaft Jonathans und Davids; — bei dem großen Kurfürsten werde auch des größten Kirchenliederdichters jener Zeit nicht vergessen, — und bei dem biblischen Ausdruck „zu den Füßen sitzen" auf den entgegengesetzten „zu den Häuptern" (2. Kön. 2, 3) hingewiesen ꝛc. Wie man sieht, ist mit diesem Kombiniren und Associiren das gemeint, was Lessing in seinem bekannten Rathe zur Durcharbeitung des Lehrstoffes das „Hinüberblicken aus einer Scienz in die andere" nennt. Er wußte, was er empfahl: es ist ein wesentliches Stück des Gedankenverkehrs. Die Volkswirtschaft lehrt, daß der Reichthum eines Landes abhängt einmal von der Produktionsfähigkeit und sodann von der Vermehrung des Verkehrs. Dasselbe Gesetz gilt auch für die Bereicherung des Geistes.

Das Einprägungs-Stadium (B) umfaßt ebenfalls mehrere Akte und Formen der Lehrthätigkeit. [Der Kürze wegen soll sich die folgende Betrachtung vorwiegend auf den Sachunterricht und das belletristische Lesebuch beschränken, und hinsichtlich der Wiederholungsübungen auf diejenigen, welche sich auf die einzelne Lektion beziehen.]

Bei jeder Lektion muß zunächst ohne Hilfe eines Buches, durch den Lehrer selbst, mündlich repetirt werden. Für das Behalten ists am besten, wenn diese Repetition sich unmittelbar an das erste Stadium anschließen kann; jedenfalls darf sie nicht zu spät kommen. Vornehmlich sollen hier nur die

Hauptpunkte eingeprägt werden; diese aber auch fest, wenigstens bei den fähigern Schülern.

Ist diese Arbeit treu und ohne Abzug gethan, dann — aber nur dann, nicht eher — kann und soll auch das Buch als Repetitionshilfsmittel mit herangezogen werden. Aber nicht so, daß der Lehrer kommandirt: „Jetzt prägt ihr euch zu Hause die Lektion ein!“ — wie es zur Zeit der Regulative bei der biblischen Geschichte häufig geschehen ist und derzeit nicht selten im Realunterricht vorkommen soll. Das heißt nichts anders, als die Last des Wiederholens, die von Rechts wegen dem Schüler möglichst wenig fühlbar gemacht werden sollte, noch vermehren. (Würde aber gar das häusliche Einlernen befohlen, ohne daß der Lehrer die wichtige erste, die mündliche Repetition vorgenommen hätte, so wäre das nicht nur ein grober pädagischer Fehler, sondern ein Unfug, der wie jener im Tempel die Geißel verdiente.) Das richtige Verfahren ist dies. Tritt das Buch als Wiederholungshelfer auf, so muß zuvörderst der Lehrer wieder mit dabei sein — d. h. die betreffende Lektion muß zuerst in der Schule gelesen werden und zwar sorgfältig, mit Einübung der richtigen Betonung. Denn wolgemerkt — nicht bloß um des sachlichen Lernens willen wird ein Buch zu Hilfe gerufen, sondern auch und zwar ganz besonders um der Sprachbildung willen. Soll dieselbe recht gedeihen, nicht einseitig bleiben und mit einem reichen Schatze mannigfaltiger Wort- und Redeformen versehen sein, so müssen ihre Uebungen an verschiedenartigen Stoffen — nicht bloß an belletristischen — vorgenommen werden; die nächstliegendste und fruchtbarste dieser Uebungen aber ist das Lesen.

Nehmen wir nun an, daß eine sachunterrichtliche oder Lesebuch-Lektion unter Leitung des Lehrers in der Schule gut eingelesen sei: dann steht nichts mehr im Wege, jetzt auch die volle Selbstthätigkeit des Schülers, d. i. seinen häuslichen Fleiß, in Anspruch zu nehmen. Allein auch jetzt darf nicht ein Auswendiglernen befohlen werden — es müßte sich denn gerade um eins der ausgewählten Memorirstücke handeln — sondern es wird einfach gesagt: „Leset die Lektion zu Hause ein paar mal aufmerksam durch, — wenn thunlich, einmal laut.“

Man übersehe nicht die Abwechslung, welche in der Reihe der genannten Repetitionsweisen liegt. Das Repetiren übt bekanntlich leicht einen lähmenden Druck aus, weil der Geist bei den alten Vorstellungen festgehalten wird. Bei den genannten Weisen tritt aber jedesmal in der Form etwas Neues auf; das regt an und hilft den Druck abwehren.

An das Wiederholen der einen wie der andern Art ist übrigens auch noch eine wichtige modale Anforderung zu machen: es muß, so viel immer möglich, ein denkendes sein. Einmal um alles gedankenlose, mechanische Thun fern zu halten; sodann um alte Gedanken zu befestigen und neue zu erzeugen; und endlich um dem Repetitionsdrucke noch mehr entgegenzuwirken. Was dieserhalb bei der ersten, der mündlichen Wiederholung zu überlegen und zu thun ist, muß ich hier übergehen. Für die lesende Wiederholung (in der Schule und zu Hause) läßt sich jedoch schnell ein bestimmtes Mittel nennen. Es ist das Lesen nach Fragen — die freilich sorgfältig formulirt sein wollen und fixirt vorliegen müssen. In dem „Enchiridion“ der biblischen Geschichte sind die Fragen so gefaßt, daß sie auch für diesen Zweck dienen können.*)

*) Vgl. „Erstes und zweites Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions.“ Gütersloh.

Ein Punkt aus dem Kapitel vom Einprägen fordert eine besondere Bemerkung, da er meines Wissens in der Regel übersehen wird — ein Beweis, daß unsere Methodik dieses Lernstadium bisher schlimm vernachlässigt hat. Frage: wenn die in den verschiedenen sachunterrichtlichen und andern Lektionen vorkommenden unbekannten Ausdrücke nach Gebühr erklärt worden sind — was geschieht dann, um diese Erklärungen nicht in den Abgrund fallen zu lassen? Bekanntlich meistens nichts — außer dem momentanen Wiederholen. Wenn nun sonst überall ein sorgfältiges Einprägen nöthig ist, warum nicht auch hier? Man besinne sich doch! Ich sage kurzweg: Für diese Wörter ist auf der Mittel- und Oberstufe ein Wörterheft nöthig, das von Woche zu Woche weiter geführt und nach Gebühr eingeprägt wird — und es ist gerade so nöthig wie ein Aufsatzheft. Die „Allg. Bestimmungen" haben dasselbe unter den vorgeschriebenen Heften allerdings nicht erwähnt, — was ihnen freilich auch nicht zur Ehre gereicht.

Wir dürfen vom Einprägungsstadium nicht scheiden, ohne zum Schluß einer unabweislichen Konsequenz der zweiten (auf ein Buch sich stützenden) Repetitionsform zu gedenken. Es wird dies um so mehr am Platze sein, da die methodische Ueberlegung anderwärts bisher daran vorbeigegangen ist. Diese Folgerung heißt so. Soll ein sachunterrichtliches Lehrbuch den geforderten Dienst für Sach- und Sprachbildung wirklich leisten können, so muß es auch dazu ausgerüstet d. i. dafür eingerichtet sein. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen. Es handelt sich somit um die Frage, wie wir uns die Beschaffenheit eines solchen Lehrbuches — sei es für biblische Geschichte, oder für vaterländische Geschichte, oder für Naturkunde — zweckgemäß zu denken haben. Das Resultat meiner methodischen Ueberlegung ist, kurz ausgedrückt, dieses. Zum ersten muß ein sachunterrichtliches Lehrbuch inhaltlich genau nach dem Lehrplan gearbeitet und wolgeordnet — mit einem Wort: es muß planmäßig sein. Damit ist also die Ansicht der alten Regulative, wonach das sprachunterrichtliche Lesebuch auch nebenbei als Real-Lehrbuch dienen könnte, abgewiesen. Zweitens muß ein solches Lehrbuch in den einzelnen Lektionen sachlich nicht skelettartige, trockene Auszüge, sondern anschaulich-ausführliche Darstellungen geben. Damit sind also abgewiesen alle Arten der Kompendien, die sog. „Leitfäden". Ein Leitfaden reicht schon für das sachliche Lernen nicht aus; denn wenn vielleicht auch der Kenntniserwerb nicht dabei zu kurz käme, so doch um so gewisser die Bildung, da diese auch ein Repetiren des anschaulichen Details fordert. Für die Sprachbildung aber leistet ein Leitfaden, wie leicht einzusehen, noch weniger — ungerechnet, daß die Leseübung an solchen trockenen Darstellungen mit ihren zerhackten Sätzen für Lehrer und Schüler unsäglich langweilig sein würde. Im Religionsunterricht besitzen wir glücklicherweise ein musterhaftes Lehrbuch in dem biblischen Historienbuche; man denke sich nun an seine Stelle ein dürres Kompendium nach Art der landüblichen Leitfäden der vaterländischen Geschichte und Naturkunde, — was für ein Ertrag für Verstand, Gemüth und Sprache würde dabei herauskommen? — Zum dritten endlich muß bei einem sachunterrichtlichen Lehrbuche die Darstellung in sprachlicher Hinsicht durchaus klar, einfach und von allen schwer verständlichen Ausdrücken und Satzformen gereinigt — mit einem Worte: leicht faßlich sein. Denn da im andern Falle das Lesen fort und fort durch sprachliche Erklärungen unterbrochen werden müßte, so würde dadurch nicht nur der nächste Zweck, das sachliche Lernen, beeinträchtigt werden, sondern obendrein die Leseübung. Wie man sieht, ist mit dieser dritten

Forderung die vorhin erwähnte Ansicht der alten Regulative, wonach die realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches das Real-Lehrbuch vertreten sollten, auch von dieser Seite her abgewiesen; denn da jene Lesestücke, wie mit Recht gefordert wird, der „klassischen" Litteratur entstammen sollen, so muß, wie in den Lesebüchern faktisch vor Augen liegt, eine Fülle sprachlicher Schwierigkeiten unabweislich mit in den Kauf genommen werden. Summa: die Volksschule bedarf für jedes der drei sachunterrichtlichen Gebiete — Religion, vaterländische Geschichte, Naturkunde incl. geographischer Beschreibungen — ein selbständiges Lehrbuch, welches 1. planmäßig geordnet, 2. in seiner Darstellung anschaulich-ausführlich und 3. sprachlich leicht verständlich ist. Ob es sich empfiehlt, diese drei Bücher alle oder theilweise, oder sogar noch mit dem belletristischen Lesebuche und dem Rechenbuche ꝛc. zusammen in einen Einband zu bringen, ist keine didaktische, sondern eine Buchbinder-Frage.

Dem Reproduktions-Stadium (C) können, weil die Zeit drängt, nur einige eilige Bemerkungen gewidmet werden. Auch hier sind wieder mehrere Arten resp. Stufen der Uebungen zu unterscheiden, — ihrer drei. Da sich dabei zeigen soll, ob die voraufgegangenen Lehr- und Lernoperationen ihr Ziel erreicht haben, so tritt nun die Selbstthätigkeit des Schülers in den Vordergrund.

Die erste, leichteste Reproduktionsübung besteht in dem einfachen Wiedergeben des in der Lektion Gelernten — mündlich oder schriftlich — wobei jedoch dahin zu streben ist, daß nicht der nackte, konkrete Stoff allein, sondern so viel als möglich auch das erworbene Verständnis mit zum Vorschein kommt. Jedenfalls muß dafür gesorgt werden, daß dieses Wiedergeben denkend geschieht. Darum empfiehlt es sich, auch hier (in der Regel) wieder wolüberlegte Fragen zu Hilfe zu nehmen, nämlich solche, die eine längere Antwort verlangen. (Vgl. das „Enchiridion der biblischen Geschichte".) Die fähigeren Schüler mögen sich jeweilig auch an größeren Ganzen versuchen, immer aber abschnittweise, wobei der Inhalt des Abschnittes zuvor durch einen zusammenfassenden Ausdruck angegeben werden muß.

Die zweite, gesteigerte Uebung dieses Stadiums hat es mit dem zu thun, was man „Anwendung" oder ausführende, praktische Reflexion nennt. Ohne allen Zweifel ist sie unter allen Lehr- und Lernaktionen für die Schüler die anziehendste, wenigstens für die denklustigen, weil neben dem Reproduciren zugleich ein Stückchen Produktion (Forschung) mit auftritt und der Schüler sich bewußt wird, daß er auch selbstthätig etwas leisten kann. Sie entspricht dem zweiten Akte im ersten Lernstadium: Begriffe, die dort schulgerecht entwickelt worden sind, sollen hier ihre Probe bestehen und geläufig gemacht werden. Dies geschieht in der Weise, daß andere konkrete Exempel, welche unter den betreffenden Begriff (Spruch, Vers, Regel ꝛc.) fallen, herangeholt werden — sei es, daß der Lehrer sie anführt, oder daß der Schüler selbst sie aufsucht. Letzteres kann, wenn mündlich der Weg gewiesen ist, auch schriftlich geschehen. — Bis jetzt ist die Anwendungs-Uebung bekanntlich am sorgfältigsten ausgebildet in den Gebieten des Rechnens und der Raumlehre; die dort zu lösenden Aufgaben sind eben nichts anderes als Anwendungsfragen. Nicht minder vortrefflich eignet sich dazu das Gebiet der Physik. Wie beim Rechnen, so liegt auch hier der fruchtbarste, bildendste Theil des Unterrichts gerade in dieser Uebung, — in den Fragen, welche die physikalischen Gesetze in den Vorgängen des täglichen Lebens aufspüren

lassen. Die Anfertigung primitiver physikalischer Werk- und Spielzeuge (z. B. Knallbüchse, Spritze ꝛc.) durch die Schüler gehört ebenfalls hierher. Leider geht der landübliche Physikunterricht, wie seine „Leitfäden" zeigen, gewöhnlich mehr in die Breite und Weite als in die Tiefe und in die Praxis. (Vgl. dagegen: „Repetitorium des Realunterrichts," 1873).

Als die dritte, die höchste Stufe dieses Stadiums kann das Aufsatzschreiben gelten — in dem Maße, als dabei ein selbständiges Denken gefordert wird. Hier wirken einfaches Wiedergeben und Anwendung, Reproduktion und Produktion, von der sachlichen wie von der sprachlichen Seite her, zusammen. Bekanntlich muß sich die Volksschule bei dieser Uebung in engen Grenzen halten.

Wir stehen am Schlusse.

Aus dem Begriffe der „Gründlichkeit", der allseitigen Durcharbeitung des Lehrstoffes, haben sich uns für jede sachunterrichtliche Lektion in den drei Lernstadien 9 verschiedene Uebungen, mit je einem besonderen Bildungsziele, vor die Augen gestellt. Fürwahr, eine stattliche Reihe! Aber abzubrechen ist da nichts, wenn die Schule im vollen Sinne eine Bildungsanstalt sein will.

Wo diese allseitige Durcharbeitung des Stoffes im Gange ist, da braucht man, wie nunmehr klar vor Augen liegt, nicht zu besorgen, daß die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans die Schüler quantitativ überladen werde. Im Gegentheil: kommen die genannten methodischen Grundsätze in Geltung und Uebung, so werden sie einen beträchtlichen, vielleicht einen sehr beträchtlichen Theil des Stoffquantums, womit dermalen die Schulen mühsam und keuchend sich schleppen, unerbittlich über Bord werfen. Die Lehrpläne werden dann freilich etwas weniger stattlich aussehen; auch mag der Kenntnishaufe, den sonst die Prüfungen vorzeigen konnten, an Höhe und Breite etwas bescheidener werden: aber dafür wird auch die jammerhafte „Wurststopferei" sammt dem Lernen für baldiges Vergessen aufhören; es wird ein fröhliches Lehren und Lernen in die Schulen einkehren, und der Erwerb an Intelligenz und Gesammtbildung desto stattlicher aussehen. Ja, wenn man von unten auf streng in der beschriebenen Weise verfahren wollte, und demgemäß jedes neue Pensum möglichst klein faßte, um es desto gründlicher durcharbeiten zu können, so würde selbst das, wonach diese Methode zunächst nicht trachtet — ein ansehnliches Kenntnisquantum — ihr zufallen, und zwar in einem Maße, wie ein anderes Verfahren, zumal die Unmethode des Einstopfens oder die des leichtfertigen Drüberwegeilens, es nie erreichen kann.

Es mag scheinen, als ob von der erziehenden Aufgabe des Unterrichts vorhin doch zu wenig die Rede gewesen wäre. Ja, es mag so scheinen; in Wahrheit aber ist, wie ich denke, sehr viel darüber gesagt worden. Denn die rechten Lehrstoffe und die rechte Lehrerpersönlichkeit vorausgesetzt, hängt die erziehende Wirkung des Unterrichts eben davon ab, ob er „gründlich" d. i. methodisch richtig ertheilt wird. So viel an seiner Gründlichkeit fehlt, so viel geht ihm auch an erziehlicher Kraft ab. Möge darum in unsern Schulen, nachdem die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans glücklich erreicht ist, jetzt auch immer mehr ein wahrhaft gründlicher Unterricht Platz greifen — dem fröhlichen Lehren und Lernen zu gut, der Intelligenz und Gesammtbildung zu gut, und der Erziehung zu gut. Das walte Gott!

Mit gespannter Aufmerksamkeit war die Versammlung diesem Vortrage, der anderthalb Stunden dauerte und ganz frei gehalten wurde, gefolgt. Sie hatte die

Freude gehabt, das von dem Herrn Dörpfeld seit Jahren vertretene, vollständig durchgearbeitete Unterrichtsverfahren, wie es in dessen verschiedenen Schriften und Aufsätzen klar entwickelt niedergelegt ist, jetzt den wesentlichen Grundsätzen nach in nuce und doch in deutlichen Zügen sich vorgeführt zu sehen. Daß diese Grundsätze auch von der Versammlung als die richtigen anerkannt wurden, dürften ihm die lebhafte Zustimmung aus derselben und die beredten Dankesworte des Präsidenten gezeigt haben.

Die nach der Pause, welche nun eintrat, stattgehabte Diskussion konnte, obwol sie recht lebhaft war, bei der vollständigen Erschöpfung des Themas durch den Vortrag weder Ergänzungen bringen, noch auch neue Gesichtspunkte aufstellen. Merkenswerth waren insbesondere die Mittheilungen, welche Herr Hauptlehrer Höfler aus Barmen über die Beschaffenheit und Benutzung rechter Real-Lesebücher machte.

Nun folgte der Vortrag von Herrn **Karl Kobe**, Lehrer an der höheren Töchterschule in Karlsruhe, über

das Verhältnis der Volksschule zum Volksleben.

Die Hauptgedanken desselben mögen hier folgen.

„Der Einfluß der Volksschule auf das Volksleben wird in unserer Zeit nicht zu gering angeschlagen; im Gegentheil, man erwartet fast allenthalben Großes von demselben. So wenig es der Schule und ihren Lehrern gleichgiltig sein kann, wenn ihre Arbeit unterschätzt wird, so sehr sind sie doch auch sich selbst schuldig, auf das richtige Maß dessen sich zu besinnen, was man von ihrem Einfluß erwarten kann; sonst laufen sie — abgesehen davon, daß sie sich durch Ueberhebung lächerlich machen — Gefahr, daß man ihnen Aufgaben zuweist, welche sie nicht lösen, oder sie für Schäden unseres Volkslebens verantwortlich macht, denen sie nicht abhelfen können. — Ein Blick auf unser Volksleben zeigt uns, wie dasselbe in einer noch vor fünfzig Jahren kaum geahnten Weise sich entwickelt hat. Große geschichtliche Ereignisse haben unser nationales Leben zu einem neuen Zeitabschnitte geführt; bedeutende Entdeckungen und Erfindungen haben eine völlige Umwälzung auf dem socialen Gebiete hervorgerufen. Viele Verhältnisse sind erst im Werden begriffen; ihre weitere Ausgestaltung kann von keinem Menschen vorhergesehen werden; sie hängt oft von unberechenbaren Ereignissen, im letzten Grunde allerdings von der Leitung oder der Zulassung des allmächtigen Gottes ab. Die gesammte Lebensrichtung eines Volkes, sein Thun und Denken, seine Freuden und seine Leiden, sein Hoffen und Streben hängt aber mit solchen veränderten Verhältnissen aufs innigste zusammen; selbst der einzelne kann sich niemals gegen den Strom der Zeit völlig verschließen. Wo nun so viele Mächte — wie Staat, Kirche, Industrie, Wissenschaft ꝛc. im Bunde mit der alle Schichten des Volkes erreichenden Presse — auf das Volk einwirken, da tritt natürlich der Einfluß eines einzelnen Faktors immer mehr zurück, und zumal die Schule wird weislich handeln, wenn sie nach dem apostolischen Rathe „mäßiglich“ von sich hält. Die Schulbildung bildet zwar eine wesentliche Bedingung für die besondere Art, wie sich in verschiedenen Zügen unser deutsches Volksleben darstellt; aber die Schule wird niemals dem Volksleben seine Richtung zu geben vermögen, niemals auch vorzugsweise für falsche Richtungen desselben verantwortlich gemacht werden können. Sie ist nicht die Herrin des Volksgeistes, sondern stets seine

bescheidene Dienerin, von der eben in ganz besonderer Weise das Wort gilt: Wie die Herrschaft, so das Gesinde.

Werden derartige Erwägungen den Lehrer nicht entmuthigen oder gleichgiltig machen? Mit nichten. Einmal ist zu erinnern, daß er seinen Blick zuerst nicht auf das Große und Ganze zu richten hat, sondern zunächst auf das Kleine und Kleinste, und da steht fest, daß im einzelnen die Schule oft sehr viel leisten kann, daß sie immerdar Zöglinge haben kann, die für ihr ganzes Leben einen Segen aus ihrer Schulzeit mitnehmen, ja daß in ganzen Gemeinden, namentlich in solchen, die von der breiten Heerstraße des modernen Erwerbs- und Verkehrslebens mehr entfernt sind, die Früchte treuer Schularbeit oft auf Jahrzehnte hinaus sichtbar sind. Dies genügt reichlich, den christlichen Lehrer zu stets neuer Treue und neuem Eifer zu ermuntern, wie er auch — abgesehen von allem Erfolg — schon um des Herrn willen nicht nachlassen kann in der Arbeit an der ihm anvertrauten Jugend. Sodann leitet unsere Betrachtung zu der Frage: Wie sucht sich die Volksschule auch unter unsern vielbewegten modernen Lebensverhältnissen einen Einfluß auf ihre Zöglinge zu sichern? Nicht durch williges Eingehen auf das Streben nach oberflächlicher Vielwisserei, das in manchen Kreisen hervortritt; nicht durch einseitige Pflege des Verstandes, so daß sie sich damit begnügt, den Schülern eine Summe nützlicher Kenntnisse beizubringen, und die Bildung des Herzens und Gewissens dem Zufall überläßt; nicht durch Aufgeben ihres entschieden ausgeprägten christlichen Charakters gegen einen unbestimmten allgemein religiösen Standpunkt; sondern dadurch kann sie auch jetzt allein zu wirken suchen, daß sie möglichst einfach aber gründlich unterrichtet in allem, was für Zeit und Ewigkeit nothwendig ist; daß sie alle Anlagen des Kindes zu pflegen und zu bilden sucht; daß sie all' ihr Werk im Geiste des Evangeliums betreibt, in welchem allein die Gotteskraft ruht, die auch im buntesten Getriebe unserer Zeit noch mächtig ist, den einzelnen im tiefsten Innern zu erfassen und zu erneuern, wie auch darin die Macht liegt, die, so es Gottes Wille ist, unser Volksleben durchdringen und seiner gottgewollten Entwicklung entgegenführen kann."

Herr Kobe hatte Thesen aufgestellt, welche nach diesem Vortrage, der ein beredtes Zeugnis von des Redners Liebe zur Schule und zum Volke ablegte und namentlich auch eine große Belesenheit zeigte, bei der vorgerückten Zeit nur kurz zur Besprechung kamen.

Dann faßte der Präses die Resultate der heutigen Vorträge und Besprechungen in einem Resüme zusammen und mit dem Gesang des Liedes: „Ach bleib mit deiner Gnade" wurde die Konferenz geschlossen.

Das gemeinsame Mittagessen hielt einen Theil der Konferenzmitglieder noch für einige Zeit zusammen.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem Regulativ, die Prüfungen für die Candidaten des höhern Schulamts betreffend.

(Leipziger Universität.)

1. Prüfungscommission und Prüfungsort.

Zur Erlangung der Candidatur für das höhere Schulamt besteht in Verbindung mit der Universität zu Leipzig eine wissenschaftliche Prüfungscommission.

Die Mitglieder werden durch das Ministerium ernannt, welches sich je nach Bedürfniß deren Ergänzung vorbehält, und treten unter Vorsitz eines Königl. Commissars im Laufe des Jahres so oft, als die Zahl der Anmeldungen es erfordert, zur Abhaltung der Prüfung zusammen.

Die Prüfungscommission ist in 3 Sectionen getheilt, in die philologisch-historische, pädagogische und mathematisch-physicalische. Die Mitgliedschaft in einer dieser Sectionen schließt an sich die Mitgliedschaft in einer der beiden übrigen oder in beiden zugleich weder ein noch aus.

2. Es haben sich der Prüfung vor dieser Commission zu unterwerfen alle diejenigen

a) welche ein Lehramt an einer öffentlichen höhern Unterrichtsanstalt (Gymnasium, Realschule I. oder II. Ordnung, Seminar) zu erlangen beabsichtigen; auch ist der Nachweis, diese Prüfung bestanden zu haben

b) von allen denjenigen zu verlangen, welche die Concension zur Errichtung einer Privatlehranstalt nachsuchen, deren Unterrichtsziel ein dem Lehrziel an den genannten höheren öffentlichen Unterrichtsanstalten gleiches oder verwandtes ist, sowie

c) von denjenigen, welche an derartigen Privatanstalten als Lehrer namentlich in den mittleren und höhern Klassen verwendet werden wollen.

3. Vorbedingung für die Anmeldung zu dieser Prüfung.

Zur Prüfung für die Candidatur des höheren Schulamts sind zunächst nur diejenigen Staatsangehörigen des Königreiches Sachsen zuzulassen, welche

a) auf Grund eines erhaltenen Gymnasial-Maturitätszeugnisses, oder

b) eines Reifezeugnisses einer Realschule I. Ordnung

c)*) als sächsische Volksschullehrer auf Grund ihres Zeugnisses über die mit der Censur „Vorzüglich" oder „Recht gut" bestandene Wahlfähigkeit- oder Amtsprüfung inscribirt worden sind und wenigstens drei Jahre, die sub c. genannten wenigstens zwei Jahre lang, academischen Studien obgelegen haben.

Wenn Nicht-Staatsangehörige des Königsreichs Sachsen die Candidatur des höheren Schulamtes vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission erwerben wollen, so ist ihnen dies, insoweit dieselbe dadurch nicht überlastet und die rechtzeitige Prüfung der sächsischen Examinanden dadurch nicht beeinträchtigt wird, unter der

*) Nichtsachsen mit entsprechenden Zeugnissen bedürfen eines besonderen Consenses des sächs. Ministeriums des Cultus.

Voraussetzung gestattet, daß ste wenigstens einen Theil ihrer academischen Studien in Leipzig absolvirt haben und die allgemeinen Vorbedingungen für die Prüfung nachzuweisen im Stande sind. Einen Anspruch auf Anstellung an sächsischen Schulanstalten jedoch erwerben sie dadurch nicht.

Jeder der hiernach zu Prüfenden hat seinem an die Prüfungsbehörde zu richtenden Gesuche um Zulassung zur Prüfung beizulegen:

1. das Zeugniß, auf welches er inscribirt worden ist;
2. ein gehörig beglaubigtes Verzeichniß der von ihm besuchten Collegien, der öffentlichen oder privaten Seminare, Uebungsgesellschaften ꝛc., an dene n er, während seiner Studienzeit Theil genommen hat;
3. einen in lateinischer, oder deutscher resp. in französischer oder englischer Sprache abgefaßten Lebenslauf mit kurzer Darstellung seines Studien- und Bildungsganges;
4. das academische Sittenzeugniß und, wenn die Prüfung nicht mit dem Abgange von der Universität zusammenfällt, ein obrigkeitliches Zeugniß über sein Wohlverhalten während des seitdem verflossenen Zeitraumes.

4. Zweck der Prüfung.

Der Zweck der Prüfung ist, zu erforschen, ob sich der Examinand die Grundlagen allgemeiner wissenschaftlicher Bildung soweit angeeignet hat, daß zu erwarten steht, er werde durch seinen Unterricht in irgend einem Lehrfache als Glied des Lehrkörpers einer höhern Lehranstalt erfolgreich und wohlthätig wirken können, theils inwieweit er sich in den Wissenschaften, in welchen er künftig vorzugsweise Unterricht zu geben gedenkt, hinreichend gründliche und umfassende Kenntnisse erworben habe und für welche „Lehrstunden" er darin zu verwenden sei.

5. Form und Zeit der Prüfung.

Die Prüfung erfolgt:

1. schriftlich durch Stellung geeigneter Aufgaben zur Ausarbeitung aus dem Bereiche der bei dem Examinanden im Betracht kommenden Sprachen und Wissenschaften. Die Themata dazu werden dem Examinanden von der betr. Section der Commission gegeben und es ist ihm zu deren Ausarbeitung, wenn es sich um zwei schriftliche Arbeiten handelt, eine Zeit von 3, wenn es um nur eine, eine Zeit von 2 Monaten zu gewähren. Derselbe hat dem Königl. Commissar mittels Handschlags an Eidesstatt zu versichern, daß er sie durchaus selbst, ohne fremde persönliche Hülfe, gefertigt habe.
2. Mündlich durch Fragen und Unterredungen über die Wissenschaften innerhalb der einzelnen Sectionen und Gruppen und rücksichtlich der Sprachen auch durch Forderung sofortigen Uebersetzens und Interpretiren aus geeigneten Schriftstellern.

Die mündliche Prüfung umfaßt bei einem Examinanden in der Regel eine Zeit von vier Stunden mit einer $^1/_4$stündigen Pause nach 2 Stunden; werden 2 Examinanden gleichzeitig geprüft (bei gleichen Prüfungsfächern) so tritt eine entsprechende Verlängerung ein. Die mündliche Prüfung ist öffentlich.

3. Praktisch durch Abnahme einer Lehrprobe. Das Lehrfach (jedoch nicht den einzelnen Gegenstand) hat der Examinand selbst zu wählen. Dieselbe findet am Tage vor der mündlichen Prüfung statt.

Die Prüfung kann mit Ausschluß der academischen Ferien zu jeder Zeit

gehalten werden und es hat dabei die Commission auf die besondern Wünsche und Verhältnisse der Examinanden billige Rücksicht zu nehmen.

6. Die Prüfung innerhalb der pädagog. Section.

Für die Zulassung zur Prüfung innerhalb der philologisch-historischen Sektion ist der Nachweis voller Gymnasialbildung durch Vorlegung eines Gymnasial-Maturitätszeugnisses erforderlich und es sollen die innerhalb dieser Section geprüften Candidaten auch wieder vorzugsweise an Gymnasien verwendet werden. Behufs der Zulassung zur Prüfung innerhalb der mathematisch-physikalischen Section ist Absolvirung academischer Studien auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung erforderlich.

Zur Prüfung innerhalb der pädagog. Section werden alle diejenigen zugelassen, welche auf Grund eines der sub 3 a. b. c. benannten Zeugnisse academische Studien gemacht und den übrigen sub 3 angegebenen Bedingungen genügt haben. Auf Grund der erstandenen Prüfung kann eine Verwendung an Realschulen, Schullehrerseminarien und höhern Volksschulen stattfinden. Außerdem sollen innerhalb dieser Section diejenigen Candidaten der Theologie wie des Predigtamtes geprüft werden, welche zur Ertheilung von Religionsunterricht an höheren Lehranstalten verwendet sein wollen und deshalb eine pädagogische Ergänzungsprüfung zu bestehen haben. Die Prüfungsgegenstände innerhalb dieser Section sind theils obligatorische, in welchem sich jeder Examinand prüfen lassen muß, theils facultative, aus deren Zahl er mindestens zwei bis drei als diejenigen, für welche er die Befähigung, darin zu unterrichten, erlangen will, sogleich bei seiner schriftlichen Anmeldung zur Prüfung ausdrücklich zu bezeichen hat.

Zu den obligatorischen Prüfungsgegenständen gehören:

1. Philosophie, mit besonderer Berücksichtigung der Logik und Psychologie;
2. deutsche Sprache (Germanistische Studien) und Literaturgeschichte.
3. Erziehungs- und Unterrichtslehre mit Einschluß der Geschichte der Pädagogik.

Zu den fakultativen Prüfungsgegenständen gehören:

1. Religion,
2. die lateinische,
3. die französische,
4. die englische Sprache,
5. Geschichte,
6. Geographie,
7. Elementarlehre, Mathematik
8. Physik,
9. Die descriptiven Naturwissenschaften (Botanik, Mineralogie und Zoologie als ein Fach).

Candidaten, welche in dieser Section in der französischen und engl. Sprache geprüft worden sind, werden an Gymnasien zum Unterricht in diesen Sprachen in der Regel nur dann verwandt, wenn sie außerdem der Prüfung in der lateinischen Sprache sich unterzogen haben.

Die Examinanden innerhalb dieser Section haben nur eine schriftliche Prüfungsarbeit zu liefern, zu welcher die Aufgabe ebensowohl aus dem Bereiche der obligatorischen Prüfungsfächer, als aus dem Bereiche derjenigen Wissenschaften

gewählt werden kann, in welchen der Examinand noch außerdem geprüft zu sein wünscht. —

Zur Bezeichnung des Ergebnisses der Prüfung in jedem einzelnen Fache werden Censuren nach fünf Graden: 1, 2a, 2, 2b, 3 ertheilt und unter näherer Angabe der besonderen Prüfungsgegenstände durch eine gedrängte Charakterisirung der Leistungen des Examinanden motivirt. Außer den Specialcensuren wird eine allgem. Hauptcensur nach den obigen Zahlenbestimmungen ertheilt.

Von Ableistung eines Probejahres bleiben Candidaten des höheren Schulamtes, welche „als sächsische Volksschullehrer auf Grund der erforderl. Zeugnisse immatriculirt worden sind" und daher in jedem Falle vor ihrer Immatriculation als Studenten der Pädag. mindestens 2 Jahre lang im Schuldienste gestanden haben — befreit.

L. W.

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Predigten und geistliche Reden von Dr. A. F. Ch. Vilmar, weil. Consistorialrath und Professor der Theologie zu Marburg. Marburg. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 1876.

Fünfzehn Predigten, Reden und Vorträge aus dem Nachlasse des seligen Vilmar, von seinem Schwiegersohne auf den Wunsch vieler Freunde des Entschlafenen herausgegeben, als ein Vermächtniß von ihm und ein Andenken an ihn. Der Kampf des Christen in unsrer Zeit (gehalten 1832) — Das Zeugniß vom hl. Geist (1842) — Das Evangelium, welches uns selig macht (1848) — Der Friede des Herrn Jesu (1859) — Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde (1861) — Das Wort Gottes bleibet ewiglich (1863) — Die Herrlichkeit der Erlösten und Gläubigen (1863) — Der uns anvertraute Schatz (1866) — Die christliche Hoffnung (1867) —: das sind die Ueberschriften der gottgesalbten neun ersten Predigten, — sämmtlich, mit Ausnahme der drei ersten, an Missionsfesten gehalten. Nr. 10—13 sind Grabreden; — besonders köstlich ist „die am Grabe seines Vaters Johann Georg Vilmar 1846 in Oberaula gehaltene." Nr. 14: Andacht bei der Konferenz der Abgeordneten der evang. Kirchenregierungen Deutschlands zu Eisenach; und Nr. 15: Rede zur dritten Säcularfeier der Uebergabe der Augsburgischen Confession (1830). Die letztgenannte Predigt rührt aus einer Zeit Vilmar's her, die er selbst als eine „grüne, glücklicherweise nur sehr kurz dauernde" bezeichnet, „in der er zwar nicht von der Gemeindeverfassung, wohl aber, an fremde Autorität angeschlossen, von der damals belobten Presbyterial- und Synodalverfassung allerlei Gutes erwartete." —

Das sind so recht Predigten für Laien; der gelehrte, formgewandte Professor tritt darin gar nicht hervor, — es sei denn, daß die Tiefe und Kraft der Rede auf ihn schließen ließe. Wir gestehen, daß eine so edle, anziehende Popularität des Ausdrucks, gepaart mit der größten Innigkeit und Tiefe des Inhalts, uns noch selten begegnet ist. Die Predigten sind in der That eine lebendige Auslegung des Pauliniſchen Wortes: „Nicht in vernünftigen Reden menschlicher Weisheit, sondern in Beweisung des Geistes und der Kraft." —

„Man fordert" — so spricht sich der geistgesalbte Zeuge des Herrn über das evang. Predigtamt aus — „daß der Prediger lehre, was er glaubt, und glaube, was er lehrt; man will den Prediger bis in die Tiefe seines Lebens von dem Heiligen erfüllt sehen; ausströmen soll eine begeisterte Rede aus begeistertem Gemüth. Eine Predigt, welche nicht das gemeinschaftliche, eigenthümliche religiöse Leben des Predigers und seiner Gemeinde ausspricht, vielleicht gar nur an die Weisheit eines Collegienheftes erinnert, ist der allgemeinsten, unbedingtesten Verachtung preisgegeben. Nur der größere Reichthum an Organen, den Glauben in sich aufzunehmen und wieder hinausströmen zu lassen in die Welt, unterscheidet den Gebildeten von der Masse des Volkes, nicht der Inhalt des Glaubens selbst." —

Gebe Gott seiner Kirche viel treue Glaubenszeugen, die in solchem Sinne und Geiste sein Wort und Werk in der Gemeinde treiben mögen zu seines Namens Ehre!

1. Predigten für den christlichen Hausstand, insbesondere über die Ehe, christliche Kinderzucht, Gastfreundschaft, Wohlthätigkeit und Nächstenliebe. Von Friedrich Schleiermacher. Neue vollständige und revidirte Volks-Ausgabe zur Erinnerung an die vor 50 Jahren von Schleiermacher selbst veranstaltete zweite Auflage dieser Predigten. Preis 3 Mark. Berlin 1876. Verlag von Eugen Grosser.
2. Predigten über die Augsburgische Confession von Friedrich Schleiermacher. Separat-Abdruck aus der neuen Ausgabe seiner sämmtlichen Werke. Berlin 1876. Verlag von Eugen Grosser. —

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollten wir hier des Weitern ausführen, welch hohe Bedeutung Schleiermacher für die Neuerweckung des christlichen Lebens während und nach der Zeit der deutschen Freiheitskriege gehabt hat; es ist das allseitig anerkannt und in vielen Schriften dargelegt worden. Wir erinnern nur an das treffliche, lesenswerthe Buch von W. Baur: „Geschichts- und Lebensbilder aus der Erneuerung des religiösen Lebens in den deutschen Befreiungskriegen," in dem auch die hohen Verdienste Schleiermachers um die Theologie und das Volksleben in wohlthuender Weise gewürdigt werden. —

Aus den vorliegenden beiden Predigtsammlungen ist zu ersehen, in welcher Weise der größte Theolog unseres Jahrhunderts die Neugeburt unseres Volkes hat vorbereiten helfen, und wie er an dem verfallenen Heiligthume der deutschen „Familie," und damit an den schwer darniederliegenden Institutionen: Staat und Kirche hat bauen helfen. Es sind diese Predigten eine lebendige, praktisch durchgeführte Ethik, aus denen auch unsere Zeit noch überaus viel lernen kann. Schleiermacher gehört ja zu denjenigen bahnbrechenden Männern, die von Vielen gemeistert, von noch Mehreren über Gebühr erhoben, von sehr Wenigen aber völlig verstanden und richtig gewürdigt werden. Darum verdient die Verlagshandlung von Grosser Dank, daß sie durch eine billige Ausgabe der auch Nichttheologen verständlichen Werke Schleiermachers es für weitere Kreise ermöglicht hat, in selbstständiger Weise diesen großen Mann, wenigstens nach einigen Seiten seiner gewaltigen Persönlichkeit, kennen zu lernen.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang August 1877.

Die Ausgrabungen in Ninive.

Unser Jahrhundert leistet in Ausgrabungen sehr Großes. Längst vergangene Zeiten steigen aus dem Schutte der Vergangenheit zu uns herauf. Ja über die Geschichte hinaus, in jene Zeiten hinein, wo noch kein Mensch, selbst noch kein Thier auf der Erde lebte, dringt in unsern Tagen das Grabscheit des Forschergeistes. Man wühlt in der Asche von Pompeji, in den Schlacken von Herkulanum und im Tempel von Olympia. Die ewige Roma öffnet ihre Katakomben. Ihre Mosaiken und ihre Kriegslager am Rhein treten aus dem Dunkel hervor. Die heilige Stadt und das heilige Land werden durchforscht und bieten reichliche Beweise für die Wahrheit der heiligen Geschichte. Persiens und Mesopotamiens aufgegrabene Ruinen müßten Kunde geben von einer längst untergegangenen Kulturwelt, die durch das Gericht des Allmächtigen zerstört und vernichtet wurde.

Auch Egyptens Sphinxe, seine großartigen Mausoleen, seine Sarkophage und Mumien von Menschen, Thieren, Vögeln, Schlangen und Crocodilen müssen zeugen von gewaltiger Zeit, auf welche schon vor Jahrtausenden die Pyramiden in stolzer Ruhe herniederschauten. Die Pfahlbauten der Schweiz, die Küchenüberreste eines wilden Geschlechtes in Jütland, die Gebeine von Menschen und ihre rohen Werkzeuge von Knochen und Stein, Bronze und Eisen in Höhlen und Flußbetten voll Thierknochen haben die Frage wachgerufen, ob der Mensch schon mit dem Mammuth und Höhlenbären auf Erden gelebt. Versetzen wir uns eine Weile an einen solchen Schauplatz aufgrabender und forschender Thätigkeit, an einen Ort, wo man eine fast spurlos untergegangene Urwelt, ja ein großes Stück so zu sagen unbekannt gewordener Weltgeschichte aus dem Dunkel vergangener Jahrtausende an's Licht gezogen hat. Es ist der Mittelpunkt eines mächtigen und gewaltigen Reiches, welches in der h. Schrift in mannigfaltiger Weise erwähnt wird, und in den stärksten Bezeichnungen zum Volke Israel stand, von dem aber außerdem nur ganz dürftige und dazu noch zweifelhafte geschichtliche Nachrichten auf uns gekommen waren. Ninive ist es, die Haupt- und Residenzstadt des seit Jahrtausenden untergegangenen Weltreiches Assyrien, die durch Botta's und Lajard's Nachgrabungen, sowie Rawlinsons u. A. scharfsinnige Forschungen und Entzifferungen seit wenigen Jahrzehnten als eine gewaltige untergegangene Größe von Leben, Macht, Kultur, Kunst und Geschichte der Erde entstiegen ist. Die alten Schriftsteller berichten uns, daß die Mauern dieser Stadt 100 Fuß Höhe und 60 Meilen im Umfange gehabt, von 1500 festen, 200 Fuß hohen Thürmen beschützt gewesen sei. Jona 3, 3 wird gesagt: „Ninive aber war eine große Stadt Gottes, drei Tagereisen groß," was uns unbegreiflich wird, wenn wir vernehmen, daß darin mehr denn 120,000 Menschen wohnten, welche nicht wußten, was rechts und links ist, also Kinder etwa bis zu 3 Jahren, dazu auch viele Thiere. (Jon. 4, 11). Wir müssen sie uns

also nicht allein als eine dicht bevölkerte Stadt denken, etwa wie London oder Paris, sondern auch nach Art vieler morgenländischen Städte so weitläufig gebaut und in der fruchtbaren Stromebene ausgedehnt, daß Viehzucht und Landbau innerhalb ihrer Mauern getrieben wurde. Es war dort „der Schätze kein Ende und die Menge aller köstlichen Kleinodien (Nah. 2, 10). Sie hatte mehr Kaufleute, denn Sterne am Himmel. Ihrer Fürsten waren als Heuschrecken und ihrer Hauptleute als der Heuschreckenbrut, die sich an den Zäunen lagert in den kalten Tagen." (Nah. 3, 16, 17.) Ihre Kriegsmacht war gar gewaltig: „die Schilder ihrer Starken sind roth; ihr Heeresvolk siehet wie Purpur; ihre Wagen leuchten wie Feuer; ihre Spieße beben. Die Wagen rollen auf den Gassen, und rasseln auf den Straßen; sie leuchten wie Fackeln und fahren unter einander her wie Blitze." (Nah. 2, 4. 5.) Ihre Handelsverbindungen erstreckten sich, wie Ezechiel berichtet, bis nach Tyrus, von dort also auch weiter bis Karthago in Nord-Afrika, Tarteſſus in Spanien, ja möglicherweise bis an die preußischen Bernsteinküsten. Ganze Nationen gehorchten ihr und ganze Länder beugten sich unter dem Scepter der assyrischen Königs. „Sind meine Fürsten nicht allzumal Könige? Es nahm aus wie ein Nest meine Hand das Vermögen der Völker, und wie man verlassene Eier einrafft, hab' eingerafft ich die ganze Erde — da war keiner, der die Zunge regte, und den Mund versperrte und zwitscherte," so läßt Jesaias den übermüthigen Assyrer sich rühmen.

Und diese Stadt, die Hauptstadt eines sonst so mächtigen Reiches, war bis vor Kurzem sammt jenem ganzen Reiche vom Erdboden verschwunden. Nur sehr dürftige Notizen bei den Geschichtsschreibern des Alterthums zeugten noch außer der Bibel von der ehemaligen Existenz von Stadt und Reich der Könige Assur. Selbst die Lage der Stadt war zweifelhaft, weil bei den Alten zwei Niniveh erwähnt werden, eins am Euphrat oberhalb Babylon und eins am Tigris. Erst die Untersuchungen von Jones haben die Lage derselben unzweifelhaft festgestellt. Es lag die Stadt nicht am Euphrat, sondern um 4 Grade nördlicher, als das dort gelegene Niniveh, am östlichen Ufer des Tigris, nördlich der jetzigen Stadt Mossul, wo sie nach dem Zeugniß der aufgegrabenen Ueberreste sich in der Ebene über eine Fläche von 350 engl. Quadratmeilen ausdehnte. Die eigentliche Stadt war, wie die zum Theil in ihren Fundamenten noch erhaltenen Festungswerke bezeugen, von Westen und Süden durch die natürlichen Ströme, gegen Osten und Norden durch künstliche Kanäle, gegen Osten auch durch einen Doppelgraben beschützt und von Mauern umgeben. Aber über diese Mauern und Gräben hinaus breitete sie noch weit ihre Häuser, Höfe und Paläste in der Ebene aus und nahm andere Städte, wie Chursabad, Kujundschik und namentlich Kalah, das heutige Nimrod, als die eigentliche Königsstadt, auf deren terassenförmigem, kolossalem Unterbau sich ein Palast neben dem andern erhob, in ihren Schoß auf. An diese Ergebnisse der Untersuchung der Lage schloß sich die ins Innere der Schutthaufen dringende Forschung und förderte eine Reihe von untergegangenen Bauschriften, Inschriften, Kunstgegenständen der merkwürdigsten Art an den Tag. Silber und Gold freilich fand man nicht dort; das Wort des Propheten ist in Erfüllung gegangen: „So raubet nun Silber, raubet Gold — sie muß rein abgelesen und geplündert werden, daß ihr Herz muß verzagen, die Kniee schlottern, alle Lenden zittern, und aller Angesichter bleich sehen, wie der Topf. (Nah. 2, 10. 11.) Der französische Consul Botta und der Engländer Layard haben das Verdienst, diese Aufgrabungen veranlaßt und betrieben

zu haben. Die Resultate ihrer Forschungen haben sie in Schriften niedergelegt und scharfsinnige Gelehrte, wie Rawlinson, Heinrichs, Schrader u A. haben die stumme Sprache der aus dem Schutte aufgegrabenen Monumente gedeutet.

Ehe wir zu diesen Funden übergehen, haben wir die Frage zu beantworten: Wann und wie sind diese für unsere Kenntniß der Geschichte so werthvollen Schätze verschüttet worden? Wie ist es gekommen, daß die gewaltige Stadt voll Leben, Macht und Fülle so spurlos untergegangen, so daß nichts als ein geringer Ueberrest von ihr und ihrer großartigen Geschichte auf die Nachwelt gekommen ist; denken wir uns nur in die Möglichkeit hinein, daß z. B. Berlin mit allen seinen Palästen, Bildwerken sammt der ganzen preußischen Monarchie und allen Städten der Lüneburger Heide gleich geworden, und daß nach Jahrtausenden einige einsame Forscher im Sande Arbeiterhaufen nach den königlichen Schlössern und prinzlichen Palais der untergegangenen Stadt, von der nur spärliche und noch dazu dunkle, zweifelhafte Nachrichten auf sie gekommen, wühlen ließen — so haben wir ein Bild von Niniveh's und Assyriens Schicksal. Wie ist dieses Schicksal über die unglückliche Stadt gekommen? Aus der Bibel wissen wir, daß der Prophet Jona in die Stadt gesandt wurde, um ihr anzukündigen, daß sie nach 40 Tagen untergehen würde, daß aber damals noch durch eine allgemeine Buße, zu welcher der König, seinen Purpur ablegend, einen Sack anziehend und sich in Asche setzend, das Signal gab, von ihr abgewendet wurde. Wann und wie ist es gleichwohl über sie gekommen? Zur Aufhellung dieser Frage führen wir uns einen Abriß der assyrischen Geschichte vor. Die Urgeschichte Assurs liegt auch jetzt noch sehr im Dunkeln. Sie reicht bis ins dritte Jahrtausend vor Christo hinein. Was die Abkunft der Assyrer betrifft, so neigen sich die Ansichten der Gelehrten dahin, daß sie semitischen Stammes waren. Nach den Nachrichten der alten heidnischen Schriftsteller wäre die Stadt Niniveh von einem Nimis, Sohn des Sonnengottes Bel gegründet worden. Sehr unklar ist das Verhältniß zwischen ihm und Nimrod (1 Mos. 18). Wahrscheinlich sind beide ein und dieselbe Person. Bekannter ist seine Gemahlin Semiramis. Sie regierte viele Jahre und dehnte ihre Eroberungszüge bis nach Indien aus. Die Stadt schmückte sie mit wunderbaren Bauten; ihre hängenden Gärten sind ja weltbekannt. Um 900 vor Christo regierte über Assur der aus der Geschichte bekannte König Sardanapal. Er erbaute den Nordwestplatz zu Nimrod, dem wir die schönsten assyrischen Monumente verdanken. Dessen Sohn Divanabra ist der erste, der mit Israel anband. Er führte mit dem israelitischen Könige Jehu, wie mit Ben Hadad, dem Könige von Syrien, Krieg. Bibel und sonstige Geschichte erwähnen ihn nicht. Nachricht von ihm und seinen Thaten giebt ein im Schutt zu Nimrod aufgefundener schwarzer Obelisk. Der erste in der Bibel erwähnte König ist Phul, dem der israelitische König Menahem Tribut bezahlt. Nach Phul tritt Tiglat-Pilesar II. in die Streitigkeiten zwischen den palästinischen und syrischen Herrschaften ein. Sein Name ist uns aus der Bibel wie aus den Inschriften bekannt. Dessen Nachfolger Salmanassar zerstörte 722 das Reich Israel und führte die zehn Stämme in die Gefangenschaft und brachte das Reich Juda in Unabhängigkeit von seinem Herrscherwillen. Drei Jahre lang belagerte er Samaria. Wahrscheinlich brach während dieser Zeit ein Aufstand in Assyrien aus, der ihm Thron und Leben kostete. Die Zerstörung des Reiches Israel und die Wegführung der israelitischen Gefangenen führte Sargon, sein Nachfolger, fort und zu Ende.

Sein berühmter Sohn war Sanherib, dessen Feldzüge gegen Palästina, Syrien und viele andere Länder aus der Bibel und zwar sowohl aus 2 Kön. und 2 Chron., als auch aus Jesaia bekannt sind. Auch in den aufgefundenen Monumenten spielt er eine große Rolle. Er ist der Erbauer eines prachtvollen Palastes. Der Abfall Hiskia's (Jes. 36—38), des Königs von Juda, führte bekanntlich die Truppen Sanheribs vor Jerusalem. Hier aber wurde der Hochmuth dieses Eroberers wieder Jehovah durch eine plötzlich hereinbrechende Seuche, oder wie die Bibel sagt, durch den Engel des Herrn, der im Lager der Assyrer 185,000 Mann schlug, gedemüthigt. Er zog sich schleunigst in sein Reich zurück.

Unter seinem dritten Nachfolger Sardanapal II. verband sich der Mederkönig Kyaxares mit dem Chaldäerfürsten Nabopolassar zum Untergange der assyrischen Herrschaft. Die beiden verbündeten Könige zogen gegen Ninive. Stolz auf seinen errungenen Sieg über den Meder feierte Sardanapal ein Fest und ließ seinen Fürsten und Kriegern Wein im Ueberfluß geben. Im Vertrauen auf eine alte Weissagung, daß Ninive nicht eher untergehen werde, als bis der Fluß der Feind der Stadt geworden wäre, trotzte er auf den Schutz seiner Mauern.

Aber siehe — nach einer zweijährigen Belagerung trat der Tigris, von lang anhaltenden Regengüssen angeschwellt, über seine Ufer, riß einen großen Theil der Mauer nieder und überschwemmte theilweise die Stadt. Der König, auf diese Weise den Feinden preisgegeben, verzweifelte an der Rettung. Den Untergang seines Reiches wollte er nicht erleben. Ein Scheiterhaufen wurde errichtet, auf welchem er sich, seine Frauen und seine Schätze verbrannte. Die Feinde drangen in die Stadt und verwüsteten sie. Tief ergreifend lautet die Schilderung, die des Propheten Nahum Weissagung in merkwürdiger Uebereinstimmung mit dieser geschichtlichen Nachricht hiervon giebt: „Sie werden eilen zur Mauer und das Sturmdach ist bereit. Die Thore der Ströme werden geöffnet und der Pallast wird zerschmelzen. Denn es ist beschlossen. Sie wird weggeführt werden, und ihre Jungfrauen werden seufzen und an ihre Brust schlagen. Denn Ninive ist ein Teich voll Wasser — aber dasselbe wird zerfließen müssen. Stehet! Stehet! — Aber da wird niemand sich umwenden." (Neh. 2, 7 ff.) — In Folge dieser gleichzeitig durch Feuer, Ueberschwemmung, feindliche Plünderung und Verwüstung im Jahre 606 v. Chr. Geburt geschehenen Zerstörung liegt nun die einst mächtige Königsstadt als ein Trümmerhaufen in der Erde vergraben. Zum größten Theil von bloß an der Sonne gedörrten Backsteinen und leicht vergänglichem Pappel- oder Palmholz erbaut, erlag, was von der Zerstörung übrig geblieben war, der Verwitterung, den wiederholten Ueberschwemmungen und dem alles Ueberdeckenden Flugsande. Die einst so fröhliche Stadt, die so sicher wohnte, und in ihrem Herzen sprach: „Ich bin's und keine mehr", wurde nach Zephanja's Gottesspruch „öde, dürr, wie eine Wüste, daß darin sich Heerden lagerten und allerlei Thiere in Rotten" (Zeph. 2, 4—15). Nach dem Zeugniß des Griechen Strabo verschwand die Stadt nach dem Untergange des assyrischen Reiches vollständig von dem Erdboden; und als 400 v. Chr. der Feldherr Xenophon mit seinem kleinen Heere die ninivitische Ebene durchzog, fand er nur Ruinen.

Ueber zwölf Jahrhunderte lang blieb jene Gegend unbeachtet. Erst im zweiten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts wandte sich die Aufmerksamkeit der Gelehrten jenen Sandhügeln zu, unter denen eine ganze Culturwelt vergraben

lag. Männern wie Rich, Botta, Rount und vor allem dem Engländer Layard gebührt das Verdienst, jene tiefvergrabenen Schätze uns zugänglich gemacht zu haben. Großartige Aushöhlungen und Abtragungen förderten einzelne Monumente, wie ganze Paläste an den Tag. Die Mehrzahl der Statuen, Mosaiken und sonstiger transportabler Produkte assyrischer Kunst gingen zu Schiffe nach Bagdad und von da weiter zur See nach England. Ein großes Gebiet in der Ebene des Tigris ist freilich noch ununtersucht; jedoch hat man allem Anscheine nach die wichtigsten Punkte getroffen, eine ganze Reihe von ehemaligen Königspalästen bloß gelegt.

Die äußere Erscheinung dieser Paläste dürfen wir uns nicht glänzend denken. Sie erregen vielmehr durch die Massenhaftigkeit unser Bewundern und Erstaunen. Meistens sind sie auf terrassenförmigen Unterbauten bis zu 40 Fuß Höhe über die unreine Luft und die Insektenschwärme des Flußthales erhoben; einstöckig, auch wohl nach einzelnen Abbildungen zu urtheilen, zweistöckig aufgebaut, nach außen hin schmucklos, von ungebrannten Backsteinen aufgeführt.

Ihre Gebälke waren nur selten von Cedern, blos einzelne Cedernbalken sind aus den Trümmern an den Tag gebracht. Alle Pracht und Kunst wurde vielmehr im Innern entfaltet. Auf den Denkmälern erscheinen auch Wölbungen und Säulen abgebildet. In den Prachtzimmern lassen sich weder die Spuren von Wölbungen noch von Säulen wahrnehmen. Ohne den Schmuck der Säulen dehnen sich die Säle in ungeheurer Länge (120 bis 165 Fuß) und geringer Breite (30 bis höchstens 60 Fuß) aus. Die Wände schmückten die herrlichsten Bildhauerarbeiten, die jetzt in den Museen von Paris und London die Bewunderung der Besucher erwecken. Wunderbare Kolosse zierten die Eingänge. Das nahe Gebirge lieferte den Stoff zu diesen Werkstücken in einer Art von Gyps oder Alabaster, der wegen seiner großen Weiche sich sehr leicht bearbeite läßt. Auch die Malerei lieferte ihren Beitrag zum Schmuck der Säle. Doch sind nur wenige Spuren davon übrig geblieben; die Farben sind verblichen. —

Die Paläste stammen aus verschiedenen Zeiten. Fast jeder König erbaute sich einen Palast und verewigte dadurch seinen Namen. Bis jetzt hat man etwa 8—10 bloßgelegt. Die alterthümlichen Funde nun, welche man hervorgeholt hat, zerfallen hauptsächlich in 2 Klassen: 1) Bildwerke und 2) Inschriften. Beide geben uns merkwürdige geschichtliche Aufschlüsse. Die Bildwerke über den hohen und mannigfaltigen Culturstand des spurlos untergegangenen einst so blühenden Volkes, die Inschriften über die Großthaten seiner Könige.

Sprechen wir zuerst von den aufgefundenen Bildwerken. Sie zerfallen in kolossale Ganzfiguren und in Einmeißelungen, mit denen die Wände bekleidet waren. Die ersteren, wunderbar riesige Gestalten, sind sinnbildliche Figuren: Löwen oder Stiere mit Menschenköpfen und Adlerflügeln — offenbar Sinnbild der Vereinigung von Kraft, Schnelligkeit und Geist — und schmückten mit ihrer ebenso phantastischen als ehrfurchtgebietenden Erscheinung die Thore der Paläste und die Eingänge zu den gewaltigen Sälen. Ueber die Art und Weise der Anfertigung dieser Kolossalfiguren gaben die in den Palästen von Khorsabad und Kujundschik aufgefundenen Bildhauereien Aufschluß. Die rohen Steine, ausgehauen in den Klüften des Zagros-Gebirges, wurden in großen Booten fortgeschafft. Männer in verschiedener Tracht, wahrscheinlich Kriegsgefangene, zogen von stöckeschwingenden Frohnvögten getrieben und von in der Ferne stehen-

den Soldaten bewacht, reihenweise an lange Seile gespannt, die Boote vorwärts. Der König selbst besichtigte von seinem Wagen herab, beschützt durch einen über ihn gehaltenen großen Sonnenschirm, die Arbeiten. War die Figur in ihren Umrissen hergestellt, so wurde sie von Menschen auf Schlitten, unter Mitanwendung von Hebeln und Walzen und von Seilen in Gleichgewicht gehalten, an Ort und Stelle gebracht und dann bis ins Einzelste hinein gearbeitet.

Die Bearbeitung war eine außerordentlich sorgfältige und erstreckte sich auf alle Einzelheiten, namentlich auf die überaus künstlich gedrehten Haar- und Bartlocken. Nicht minder fein ausgearbeitet sind die Bildhauerarbeiten, mit denen die Wände geschmückt waren. Man unterscheidet darin aufs Deutlichste die verschiedenen Völker. Namentlich sind die gefangenen Juden, wie sie theils der Folter unterworfen sind, theils mit Weib und Kind Gnade flehend dem Könige sich nahen, mit ihrem kurzen Haar und Bart unverkennbar. Die hervorragendste Figur ist überall der König mit seinem reich geringelten Haar und künstlich gelockten Bart. Sein Haupt schmückt die Tiara oder Mitra, seinen Leib eine lange, gestickte mit Fransen besetzte Tunica. Darüber trägt er einen doppelten, ebenfalls reich gewebten oder gestickten Ueberwurf, der an beiden Seiten sich öffnet. In seiner Rechten hält er das Scepter, seine Linke ruht am Knaufe des kostbaren Schwertes. Seine Füße sind mit eigenthümlichen Sandalen bekleidet. Häufig wird über ihn ein Sonnenschirm gehalten.

Der Krieg ist der Hauptgegenstand der Darstellungen, in denen die Könige den Mittelpunkt bilden. Die Krieger erscheinen häufig in Schuppenpanzern. Die mit Speer und Schild abgebildeten tragen Helme mit Spitzen und glatte, gestickte, in der Mitte mit einem Gürtel zusammengehaltene Tuniken, aber spitze Helme mit über die Ohren herabfallenden Metallflügeln. Als Waffen dienten hauptsächlich Pfeile und Wurfspieße. Die Hauptstärke der Kriegsmacht aber scheint in den oft sehr schön gearbeiteten, meist von drei Pferden gezogenen Kriegswagen bestanden zu haben, von denen herab der König und die höheren Offiziere kämpften und commandirten. Die Reiterei war zahlreich. Auch Belagerungen und Erstürmungen von Städten werden gern dargestellt. Wir lernen aus diesen Darstellungen die Belagerungswerkzeuge der Assyrer vollständig kennen. Sie bestanden hauptsächlich in mehreren Arten von Sturmböcken, die oft von beweglichen, mit bewaffneten Männern besetzten Thürmen beschützt waren. Auch Minen und Sturmleitern kommen häufig vor. Auf den Zinnen hartbedrängter Städte zeigen die Abbildungen nicht selten Fliehende, meistens Frauen, oft auch Vertheidiger, die Steine, Pfeile und Feuer auf die Belagerer schleudern. War eine Stadt im Sturm genommen, so scheint eine allgemeine Niedermetzelung begonnen zu haben. Die Gefangenen wurden oft grausam hingerichtet; Weiber und Kinder an Händen und Füßen gefesselt in die Gefangenschaft geführt. Meistens sind die Gegner durch besondere Trachten und Gesichtszüge als andern Völkern angehörig erkennbar.

Darstellungen aus dem häuslichen Leben der Assyrer sind selten. Dagegen lassen uns eine Menge von Gegenständen, die man in den Ruinen gefunden hat, sowie Abbildungen schließen, welch ein gewerbthätiges, in Künsten und Handwerken wohlerfahrnes Volk in der Riesenstadt gewohnt haben muß.

Sogar Stücke von einem sehr kunstvoll in Bronce gearbeiteten Thron hat Layard im Schutte aufgefunden und wieder zusammengesetzte Abbildungen zeigen. Leute mit Werkzeugen von aller Art, ganz ähnlich den unsern, versehen, mit

Sägen, Aexten, Hobeln, Stricken, Wagen, Schaufeln, Hacken ꝛc. Die kostbaren, gestickten Gewänder auf den Abbildungen geben den Beweis, wie hoch die Stick- und Webekunst in Assyrien gestiegen war und erklären die Worte Ezechiels wider Tyrus: „Kaufleute aus Assur haben mit dir gehandelt mit köstlichem Gewand, mit blauen und bunten Tüchern und mit Kisten voll feiner Zeuge, welche sie mit Seilen verschnürt und wohl verpackt auf deine Märkte geführt haben.“ (Ez. 21, 23. 24.) Kopfputz, Helme, Ohrringe, Schwertgriffe, Armspangen Pferdezeug; ferner Schüsseln, Tassen, Vasen von Glas und Alalaster; ebenso einzelne sehr schöne Siegelabdrücke in seinem Thon, zeugen von bedeutender Kunstfertigkeit, die einst an der Stelle dieser Sand- und Schutthügel ihr reges Leben entfaltete. Schwerter, Speere, Schilde, allerlei Bronce- und Eisenarbeiten, dreifüßige Kessel, Trichter und dergl. beweisen, daß die Assyrer in Metallarbeit nicht unerfahren waren. Von Interesse sind auch die in Kujundschik aufgefundenen größeren Glocken, wohl die ältesten der Welt, welche jetzt das britische Museum aufbewahrt.

Was endlich die Darstellungen aus der Religion der Assyrer betrifft, so sind dieselben ziemlich unverständlich und erst zum Theil mittelst der entzifferten Inschriften verstanden worden. Vornehmlich herrschte bei den Assyrern der Gestirndienst, den Ahas und Manasse in Israel einbürgerten. Demgemäß zeigen sich auf den Monumenten häufig die Könige, ebenso die Wagen und andere Gegenstände mit dem Zeichen der Sonne, des Mondes und der Sterne geziert. Doch finden sich auch Abbildungen von Göttergestalten, unter welchen die einer im Kreise schwebenden, als geflügelter Bogenschütze erscheinenden Gottheit vorherrschend ist. Diese Figur kommt auch auf den babylonischen und persischen Denkmalen vor und wird auf den letzteren Ahura-Mazda (Ormuzd, bekanntlich der Gott des Lichtes) genannt. Andere Göttergestalten oder sinnbildliche Figuren sind das geflügelte Pferd, Menschen mit Löwenköpfen. Andere mit Adlerköpfen, Adlerschwingen und Füßen; ebenso Drachen mit Adlerköpfen. Auch rein menschlich gestaltete Götter erscheinen auf den Bildwerken, die nach Art der späteren Heiligenbilder auf Bahren getragen wurden, Göttinnen auf Stühlen sitzend, ein Jupiter oder Thor mit Hörnern auf dem Haupte, mit einer Axt oder Hammer in der Rechten und Blitzstrahlen oder Ruthen in der Linken. — Die Verrichtung der religiösen Ceremonieen scheint vorzugsweise in den Händen der Eunuchen gewesen zu sein. Auch der König wird oft in religiösen Verrichtungen begriffen dargestellt und ist dann gewöhnlich ganz eigenthümlich mit einem bis auf die Füße herabfallenden Gürtel und den um den Hals hängenden Abzeichen der Sonne, des Mondes und der Stirne, sowie des Dreizacks geschmückt. —

Wichtiger noch als die aufgefundenen Bildwerke erscheinen uns doch noch die Inschriften, die man zahlreich in den Ruinen aufgefunden hat. Es sind ganz eigenthümliche Schriftzeichen, mit denen diese Inschriften geschrieben sind, die sogenannte Keilschrift. Die Figuren dieser Schrift werden durch eingehauene Keile gebildet, die an ihren stumpfen Enden Widerhaken haben und durch verschiedenartige Zusammenstellung zur Darstellung von Buchstaben und Wörtern dienen. Das Verständniß dieser Schriftzüge sowohl, wie der durch sie ausgedrückten Sprache war verloren gegangen. Doch ist es dem bewunderungswürdigen Scharfsinn einiger Gelehrten gelungen, bis jetzt über 500 Zeichen zu deuten und ganze Inschriften zu lesen. Es möge hier ein Theil der Inschrift mitgetheilt werden, in welchen der König Sanherib seinen Einfall in Palästina

beschreibt. „Die Edeln, sagt die Inschrift, und das Volk von Ekron . . . . . schlossen sich an Hiskia von Judäa an und zollten ihre Verehrung seinem Gott . . . Und weil Hiskia sich meiner Oberherrschaft nicht unterwarf, zog ich gegen ihr und mit der Gewalt meiner Macht nahm ich 46 seiner starken, ummauerten Städte. (vergl. Jes. 10, 29 ff.) . . . . Und den Hiskia selbst schloß ich ein in Jerusalem, wie einen Vogel in seinem Käfig; ich baute Thürme um seine Stadt, ihn einzuschließen und errichtete Sandwälle um seine Thore, um sein Entweichen zu hindern. Da fiel auf Hiskia die Furcht vor der Macht meiner Waffen. Er schickte zu mir die Aeltesten Jerusalems mit 30 Talenten Goldes und 80 Talenten Silbers — eine reiche Beute. Alle diese Dinge wurden mir nach Ninive in meinen Regierungssitz gebracht, indem Hiskia sie mir als Tribut und Zeichen der Unterwerfung sandte." —

Wir schließen unsre Mittheilungen über diesen Gegenstand, indem wir hoffen, daß sie sich des Interesses unserer Leser erfreut haben.

Beschlüsse der vierten Hauptversammlung der internationalen Lehrerconferenz.

Nach äußerlichen Berichten hat letzhin in Constanz die vierte Hauptversammlung der internationalen Lehrerconferenz unter Betheiligung von etwa 500 Lehrern in Betreff des Religionsunterrichts in der Volksschule sich zu folgenden Sätzen geeinigt: „1. der Religionsunterricht ist im Lehrplan der Schule wesentlich; 2. er sei christlich; 3. seine Form sei geschichtlich, der Katechismus ist nach Inhalt und Form unkindlich; 4. es ertheilen ihn die Lehrer; 5. die Gesetzesbestimmungen, daß die Kirchen- und Religionsgesellschaften den Religionsunterricht leiten und beaufsichtigen sollen, sind aufzuheben."

Reichsbote.

In diesen Beschlüssen spiegelt sich treu der eigenthümliche Charakter unserer Zeit ab, nicht nach Principien, sondern nach subjektiven Einfällen zu handeln, nicht von Autoritäten, sondern von der Unfehlbarkeit des eigenen Ichs sich bestimmen zu lassen. Der Religionsunterricht in der Volksschule soll nach denselben ein wesentlicher und zugleich ein christlicher sein. Damit sind wir vollständig einverstanden. Für ihn wird die geschichtliche Form beansprucht. Welches der eigentliche Sinn dieser Forderung ist, darüber läßt der beigefügte Satz: „der Katechismus ist nach Inhalt und Form unkindlich," Niemanden in Zweifel.

Das Christenthum beruht auf geschichtlichen Thatsachen. Die darüber ausgestellten, an allerhöchster Stelle beglaubigten Urkunden und Documente finden sich in der Bibel. Mit diesen geschichtlichen Thatsachen muß jeder Christ bekannt sein. Das ist die erste Forderung, die an ihn zu stellen ist. Darum beginnt auch der christliche Religionsunterricht in jeder Schule mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte.

Die geschichtlichen Thatsachen sind aber zugleich Träger von Wahrheiten, deren Richtigkeit und Glaubwürdigkeit sie außer allen Zweifel stellen. Daß der Christ diese kennt, im festen Glauben sich aneignet und sich von ihnen bei seinem Denken und Handeln bestimmen läßt, ist die zweite Forderung, die an ihn gemacht wird, und zwar ist das die Hauptforderung. Diese Wahrheiten finden sich nach ihren Grundzügen im Katechismus. Hauptaufgabe des christlichen Reli-

gionsunterrichts als Katechismuslehre ist, diese Wahrheiten bei den Schülern zum klaren Verständnisse zu bringen und sie zugleich als Keime zu einem neuen Leben tief in den empfänglichen Boden der jugendlichen Herzen einzupflanzen. Damit sie aber sich derselben stets erinuern, bei ihrem Thun und Handeln sich darnach richten und im Sterben sich ihrer getrösten können, hat der Unterricht gleichzeitig dafür zu sorgen, daß die jungen Seelen sich dieselben in der im Katechismus uns gegebenen biblischen Form fest und sicher einprägen. So lag bisher die Sache.

Nach den Beschlüssen der internationalen Conferenz soll künftig der Religionsunterricht nur geschichtlich sein und die Katechismuslehre in Wegfall kommen, weil der Katechismus, der von einem Pädagogen verfaßt ist, gegen den unsere heutigen Zeitpädagogen nur pädagogische Stümper sind, und der drei Jahrhunderte für jedes Kind bei einer guten Unterweisung faßlich gewesen ist, den Fehler angenommen hat, für unkindliche Kinder unkindlich zu sein. Wir verlieren hierüber kein Wort, bemerken nur noch, daß mit jenem Urtheile über den Katechismus zugleich die Bibel, der er nach Form und Inhalt entlehnt ist, aus der Schule verwiesen ist. Es ist deßhalb auch zweifelhaft, ob der beschlossene geschichtliche Religionsunterricht sich auf die Bibel gründen soll oder nicht. Angenommen aber auch, daß das erstere der Fall ist, so weiß man ja, was sich nach dem Vorbilde von David Strauß und Renan aus der Bibel machen läßt. Daß eben heut zu Tage ein Stück von Straß und Renan auch in manchem Lehrer steckt, darüber wundern wir uns bei der herrschenden Zeitrichtung nicht, wollen es aber damit keineswegs entschuldigen. Wird der geschichtliche Religionsunterricht nicht mit dem Katechismusunterrichte d. h. der Lehre von dem Bekenntnisse unserer Kirche in Verbindung gebracht, so ist bei ersterem dem Subjektivismus Thür und Thor geöffnet, und es würde bei ihm meist nichts weiter herauskommen als „der Weise von Nazareth mit einer gereinigten Sittenlehre" oder auch nur der Hartmannsche „gewöhnliche Jude." Den Eltern könnte dann nur gerathen werden, ihre Kinder von einem solchen Religionsunterrichte dispensiren zu lassen. Die der Regierung gemachte Zumuthung, die gesetzliche Bestimmung, nach der den Kirchen- und Religionsgesellschaften die Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts übertragen ist, aufzuheben und diesen ohne alle Aufsicht zu lassen, würde man unerhört finden, wenn sie nicht die nothwendige Folge des vorher gefaßten Beschlusses wäre. Ein Religionsunterricht, welcher der Willkür jedes einzelnen Lehrers anheimgegeben ist, verträgt eine Controle nicht. Wir wollen es in aller Ruhe abwarten, ob die Regierungen sich unter den Beschluß einer Lehrerconferenz beugen und die Landesverfassungen nach seinen Forderungen abändern werden. Noch sind nach den bisherigen Mittheilungen über die erlassenen Bestimmungen verschiedener Regierungen, den Religionsunterricht betreffend, keine Anzeichen vorhanden, daß die kühne Hoffnung einer erregten Phantasie bald in Erfüllung gehen werde.

Tief zu beklagen ist, daß Lehrer darauf ausgehen, jede Verbindung der Schule mit der Kirche zu beseitigen und damit thatsächlich beweisen, daß sie für die so nothwendige Erweckung und Belebung des kirchlichen Sinnes in unserm Volke mitzuwirken nicht wilens sind. Es ist das um so auffallender, da gegenwärtig selbst liberale Blätter an die Regierungen die Forderung stellen, dafür zu sorgen, daß durch die Jugenderziehung kirchlicher Sinn und kirchliches Leben wieder im Volke geweckt werden.

M. H.

Vermischte Nachrichten.

1) Aus Westfalen. Vermächtniß. Der vor Kurzem in Dortmund verstorbene Stadtrath Boemcke hat der dortigen Lehrerwittwen-Kasse in seinem Testamente ein Legat von 15,000 Mk. ausgesetzt. Wir nehmen von diesem Akt um so lieber Notiz, da in den deutschen Landen derartige freiwillige Beiträge zur Verbesserung von Schul- und Lehrerverhältnissen noch zu den seltenen Erscheinungen gehören, während man in außerdeutschen Ländern, besonders in England, sehr viel gethan hat für Besserstellung der Volksschule und ihrer Lehrer durch Stiftungen und Vermächtnisse.

2) Der Etat des Cultusministeriums. Die dauernden Ausgaben für das Elementarschulwesen sind um 441,964 M. gegen das Vorjahr verstärkt. Davon fallen auf die Seminare ein Mehr von 339,107 M., auf die Präparanden-Anstalten 23,336 M., Elementarschulen 37,407 M., Taubstummen-Anstalten 1614 M. Der Dispositionsfond für das Präparandenschulwesen ist um 10,550 M. vermehrt. Die Vorsteher und ersten Lehrer der Präparanden-Anstalten erfahren eine Gehaltsverbesserung, der Durchschnitt steigt von 2100 M. auf 2200 M., dazu Wohnungsentschädigung gleich den Seminarlehrern, an Stelle der bisherigen Entschädigung von 10 Procent. In dem Berichte wird gesagt: „Die Vorsteher und ersten Lehrer der Präparanden-Anstalten sind möglichst aus der Zahl ordentlicher Seminarlehrer zu entnehmen und diesen daher an Einkommen gleich zu stellen. Der Posten „Besoldung und Zuschüsse für Lehrer" ist zwar um 90,000 M. verstärkt, doch bezieht sich dies zum Theil auf specielle Fälle. Thatsächlich ist die zur Verfügung stehende Summe für Alterszulagen um nichts erhöht.

3) Die Frequenz sämmtlicher Seminare betrug nach einer statistischen Erhebung im December vorigen Jahres 6945, im Jahre 1870 belief sich die Zahl der Seminaristen auf 4726, seit jener Zeit sind 30 Seminare mehr entstanden und 2219 Seminaristen mehr im Unterricht. Unter den gegenwärtigen Seminaren sind 59 reine Internate, 32 reine Externate und 17 gemischte Anstalten. Es bestehen zur Zeit 27, bezw. Präparanden-Anstalten mit 1100 Schülern und 83 Privatanstalten mit etwa 2280 Zöglingen, die Zahl der in Einzelvorbereitung begriffenen ist nicht genau constatirt. Die Schulamtscandidaten entstammen zum größten (!) Theile dem Lehrerstande.

4) Berlin. — Die städtische Schuldeputation beschäftigte sich in ihrer Sitzung am 3. Jan. d. J. mit der Azension von Lehrern und Lehrerinnen in höhere Gehaltsstufen. In Folge vieler Neuanstellungen standen bedeutende Mittel zu Gebote, indem jede neue Stelle mit dem Durchschnittsgehalt von 2235 M. zum Etat gebracht wird. Wie früher, so sind auch diesmal wieder die älteren Lehrer und Lehrerinnen vorzugsweise berücksichtigt worden. Demgemäß sollen 10 neue Stellen in der Maximalstufe eingerichtet werden, 4 neue Stellen in der zweiten, 7 in der dritten, je 1 in der vierten und fünften, 18 neue Stellen in der sechsten und 10 in der siebenten Stufe. Hiernach rücken auf in die erste Gehaltsstufe 10 Lehrer, in die zweite 14, in die dritte 21, in die vierte 22, in die fünfte 23, in die sechste 41 Lehrer. In Summa werden mit Gehaltszulagen bedacht 131 Lehrer. Rechnet man dazu die durch Abgang vakant gewordenen Stellen, so beträgt die Zahl der Lehrer, die seit Michaelis Gehaltszulagen erhalten haben, gegen 200. Von besonderem Interesse ist die Thatsache, daß die Lehrer,

die in das Maximalgehalt (3240 M.) rücken, 18 Jahre im städtischen Dienst sind, die in die 2. Stufe mit 2880 M. 12 Jahre, die in die 3. Stufe mit 2520 M. 8 Jahre und die in die 4. Stufe mit 2220 M. rücken, die also das Durchschnittsgehalt überschreiten, 6 Jahre. Die Zahl der Stellen soll nach diesem Plane in den verschiedenen Stufen betragen: 43, 101, 123, 126, 169, 154 und in der siebenten 113. Dazu kommen 28 Anwärter. An Hauptlehrerstellen sind 26 für die erste, 42 für die zweite und 26 für die dritte Stufe festgesetzt. Bei den Gemeindelehrerinnen rücken 17 in die erste, 8 in die zweite, 9 in die dritte Stufe, hiernach hat die erste Stufe 70, die zweite 75, die dritte 72 und die vierte 73 Stellen. Dazu kommen 21 Anwärterinnen. Im Ganzen haben mit dem Beginne des Jahres 1877 die Berliner Gemeindeschulen 94 Hauptlehrerstellen, 859 Lehrer- und 312 Lehrerinnenstellen. — Bei der Etatsberathung ist zur Sprache gekommen, daß die Freistellen in den städt. höh. Lehranstalten nicht sämmtlich besetzt seien. Die Schuldeputation hat deshalb beschlossen, die Hauptlehrer und Schulvorsteher aufzufordern, geeignete und befähigte Knaben für die Freistellen vorzuschlagen. Ferner wurde beschlossen, an jeder Gemeinde-Mädchenschule versuchsweise eine erste Lehrerinnenstelle einzuführen. Die mit diesem Amte betraute Lehrerin soll eine Gehilfin des Hauptlehrers in allen die Mädchen betreffenden diskretionären Angelegenheiten sein. Von Seiten eines Hauptlehrers ist die Einführung einer allgemeinen, auf den Beschlüssen der orthographischen Konferenz im Ministerium beruhenden Orthographie beantragt worden. Die Schuldeputation hat beschlossen, ablehnenden Bescheid zu ertheilen und darauf hinzuweisen, daß in jeder Gemeindeschule diejenige Orthographie angewandt werden soll, die in dem in der Schule eingeführten Lesebuche herrscht, wobei doch zu bedauern bleibt, daß die verschiedenen hier eingeführten Lesebücher in ihrer Orthographie von einander bedeutend abweichen, so daß also Kinder, die wegen Umzug von einer Schule in die andere übergehen, immer mit Unsicherheit und Schwierigkeit zu kämpfen haben. In Folge einer Erweiterung der Taubstummenschule wird die 1., 4. und 5. Lehrerstelle an derselben behufs der Bewerbung ausgeschrieben werden.

Correspondenzen.

Hameln im November. Am 21. Oktober hielt der Lehrerverein Hameln-Gr. Berkel eine weitere Sitzung. Den Hauptgegenstand der Tagesordnung bildete der Vortrag des Herrn Lehrers Töpperwien-Hameln: Johann Friedrich Pestalozzi und Amos Comenius, eine Vergleichung. Eingangs wies Redner in beredten Worten auf die große Bedeutung hin, welche das Studium der Geschichte der Pädagogik überhaupt für uns Lehrer habe und zeigte dann, wie gerade das Leben und Wirken der beiden großen Pädagogen Comenius und Pestalozzi, die man die Reformatoren, ja die eigentlichen Begründer der Volksschule nennen könne, für alle Lehrer und Erzieher von besonderer Wichtigkeit sei. Zum Vortrage selbst übergehend, wies Redner zuerst nach, daß Comenius ein objectiver, Pestalozzi ein subjectiver Pädagoge sei. Darnach zeigte er 2., wie bei aller Gegensätzlichkeit doch Berührungs- und Annäherungspunkte zwischen den beiden Pädagogen vorhanden seien. Darauf führte er 3. die wichtigsten Momente aus ihrem Leben vor. Weiter 4. brachte er eine Zusammenstellung der Verdienste dieser Schulmänner, woran sich

dann 5. ihre Stellung zum Christenthum reiche. Der reicht, vom Geiste des wahren Christenthums getragene Vortrag sprach die Zuhörer so sehr an, daß der Vorsitzende, Herr Schulinspector Jagau, Herrn Töpperwien den Dank der Versammlung auszusprechen sich gedrungen fühlte. Weil die Zeit schon sehr vorgerückt war, konnte sich an den Vortrag leider eine Besprechung nicht knüpfen. Doch wurde von einem Vereinsmitgliede der Antrag gestellt: Die Versammlung möge den Redner ersuchen, den Vortrag in dem Vereinsorgane, der Hannoverschen Schulzeitung, abdrucken zu lassen, welchen Antrag die Versammlung mit Freuden begrüßte und einstimmig annahm, und dessen Ausführung Herr Töpperwien bereitwilligst zusagte. Darauf referirte Herr Lindemann-Hameln noch in kurzen Zügen über die Kreis-Lehrer-Versammlung in Goslar, an welches Referat sich gleichfalls eine Debatte nicht schloß. Nachdem dann die nächste Tagesordnung festgestellt war, wurde die Versammlung geschlossen. —

Unser städtisches Volksschulwesen ist nach der Seite einen nicht unbedeutenden Schritt weiter gekommen, daß der Magistrat zwangsweise diejenigen Eltern, welche den Kindern die vorgeschriebenen Schulbücher nicht anschaffen wollen, zur sofortigen Anschaffung angehalten hat und ferner anhalten wird. Es handelte sich besonders um „den Leitfaden in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und deutschen Sprache von Schulinspector Backhaus," welcher Ostern in den beiden obern Klassen der Volksschule einzuführen ist und den einige Eltern anzuschaffen sich weigerten. Ebenso soll von jetzt an noch strenger gegen die Schulabsenten eingeschritten werden. Während bis jetzt vom Magistrate bei geringeren Versäumnissen, etwa $^1/_2$ bis $^3/_2$ Tage, „der Geringfügigkeit wegen" beim Gerichte kein Strafantrag gestellt ist, soll dies von jetzt an bei allen Absenten geschehen, wie auch die Lehrer jeden halben Tag Schulversäumniß zur Anzeige zu bringen haben. Das alles sind Maßregeln, welche die Volksschullehrer hier mit besonderer Freude zu begrüßen haben. Anderseits aber tritt die ernste Frage an das Wohl unserer Volksschule: Was wird bei dem jetzt scheinbar ängstlichen Sparsamkeitssysteme geschehen, damit die schon jetzt theilweise überfüllten Klassen unserer Volksschule etwas gelichtet werden? Schon jetzt sitzen in einigen Klassen, in welchen, um gehörig schreiben und zeichnen zu können, nur reichlich 60 Schüler Platz haben, über 70 Kinder, und voraussichtlich wird um Ostern in einigen Klassen die Schülerzahl noch bedeutend vermehrt werden, wie auch im Laufe des Schuljahrs meistens ein nicht unerheblicher Zugang kommt. Trotzdem verlautet von einer Theilung bis jetzt noch durchaus nichts. „Es ist ja nur die Volksschule." Ach, wann wird endlich die Zeit kommen, wo man eine gute, gesunde Volksbildung voll und ganz zu würdigen weiß und überall, auch in den Städten, ein warmes Herz hat für die „verachtete Volksschule"?!

Hameln, Ende November. Am 19. d. Mts. fand eine weitere Sitzung des Lehrervereins Hameln-Gr. Berkel statt. Den ersten Gegenstand der Tagesordnung bildete der Vortrag des Herrn Lehrers Plesse-Hanerbeck über August Hermann Franke. Derselbe führte der Versammlung in kurzen Zügen das Lebensbild dieses seltenen von Gott hoch begnadeten Mannes vor, wobei die hohe Bedeutung, welche derselbe für die christliche Kirche und Pädagogik erlangt hat, besonders hervorgehoben wurde. Nach einer kurzen Besprechung, welche wir gern bedeutend verlängert gesehen hätten, kam der 2. Gegenstand der Tagesordnung zur Erledigung: Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Referent war Herr Lehrer Meyer-Hameln. In dem ersten Theile seines Vortrags zeigte derselbe die geschichtliche Entwickelung dieses wichtigen

Lehrgegenstandes, die Hauptphasen besonders characterisirend und im 2. Theil sprach er sich in einigen Thesen eines weiteren über die Anforderungen aus, welche die Pädagogik der Jetztzeit an einen guten Anschauungsunterricht stellt. Eine Besprechung dieses Vortrages konnte der vorgerückten Zeit wegen nicht mehr eingeleitet werden, dagegen wurde dieselbe auf die nächste Tagesordnung gesetzt. Schließlich wurde von dem Vorsitzenden noch ein Schreiben der Helwing'schen Hofbuchhandlung in Hannover vorgelesen, betreffend einige in deren Verlage erschienene Schulbücher, nach welchem dieselbe sich bereit erklärt, falls der Lehrerverein diese Schriften empfehle, bei jeder neuen Auflage eine bestimmte, nicht unbedeutende Geldsumme an die Lehrer-Witwen-Kasse des fraglichen Lehrerbezirks zahlen zu wollen. In Beziehung auf die Bücher, welche dem Verein bereits näher bekannt sind, wurde zugestimmt, die anderen wurden Herrn Lehrer Tiesing hier zur näheren Prüfung und demnächstigen Berichterstattung übergeben.

Literarischer Wegweiser.

Geleitworte für Confirmanden und Confirmandinnen beim Austritt aus der Schule. Eine Sammlung von Entlassungsreden, gehalten von Schulinspectoren und Schulrectoren. Zusammengestellt von Franz Knauth, Rector zu Mühlhausen in Thüringen. Braunschweig, Verlag von Harald Bruhn. 1876.

Rathende, mahnende und warnende Worte an die ins Leben eintretenden, der Schule Valet sagenden Schüler und Schülerinnen; — im Ganzen 16 Ansprachen von den Rectoren Dr. Otto in Mühlhausen, Polack in Nordhausen, Block in Merseburg, Herrmann in Mühlhausen und Dietlein in Dortmund, — von den Schulinspectoren Dr. Weitemeyer in Neukirchen bei Eisenach und Zacharias in Windeberg bei Mühlhausen, und endlich vom Director Kriebitzsch in Halberstadt. —

Es sind durchweg wohldurchdachte, treu gemeinte Ansprachen, — freilich von ziemlich verschiedenem Werthe, und recht verschiedene Standpunkte der Autoren verrathend. Einzelne, wie z. B. Nr. 2 und Nr. 11, sind stark rhetorisch und verkennen doch wohl etwas den Standpunkt 14- und 15jähriger Kinder. So hebt Nr. 2 an: „Zerbrechlich, lieben Kinder, sind die Formen, ewig ist der Geist. Flüchtige Wanderer sind die einzelnen Menschen, eine lange, fortlaufende Kette ist die Menschheit. Stückwerk ist das Wissen des Einzelnen, staunenswerth nach Tiefe und Weite die Wissenschaft. Was Unterricht und Erziehung an dem Einzelnen thun, scheint ein verlorner Tropfen im Meere. Und doch nur auf diesem Wege der Ameisenmühe baut sich der Dom der Menschheit auf. Langsam, langsam rückt der Zeiger der menschheitlichen Entwickelung vorwärts, oft so langsam, daß man überhaupt am Fortschreiten zweifeln möchte. Aber, ewige Vorsehung, laß mich nicht irre an dir werden! Wieviel Schutt der Thorheit hast du auf deinem Wege aufzuräumen, wieviel Ueberlebtes mitzunehmen!"

Kindlich und schlicht, wie sich's gebührt beim Abgang der Confirmanden, ist das mindestens nicht. — Und die Rede Nr. 11, die das Thema behandelt: „Wo viel Freiheit, da viel Irrthum; doch sicher ist der schmale Pfad der Pflicht," enthält auch diesen Passus:

„Sicher ist der schmale Weg der Pflicht! — Die Pflicht! Die

heilige Schrift hat 1 Cor. 13 den herrlichen Lobgesang auf die Liebe. Auch die Pflicht verdient ein ähnliches Loblied. Sie ist der Stecken unseres Lebens, der Weg, auf dem wir sicher gehen (!), der Tröster, wenn die Wogen des Schmerzes und der Sorgen über unser Haupt schlagen, der Spender reiner Freuden. Sie giebt dem Leben ein Ziel, eine Regel, ein Glück." — Wohlgemeint gewiß, aber leider ganz unzutreffend, und darum ganz unbrauchbar für's Leben. Dieser Weg führt noch nicht zum Glück, sondern höchstens, wenn's gut geht, zu dem Bekenntniß St. Pauli: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?" — O wie lieblich muthet uns doch, gegenüber so hochtrabenden Worten, die Ermahnung eines St. Johannis an: „Meine Kindlein, solches schreibe ich euch, auf daß ihr nicht sündiget; und ob Jemand sündiget, so haben wir einen Fürsprecher bei dem Vater, Jesum Christum, der gerecht ist; derselbige ist die Versöhnung für unsere Sünden. Kindlein, bleibet bei ihm!" In diesem Tone sollten Abschiedsreden an Confirmanden gehalten werden. Wir wollen gern anerkennen, daß einzelne Reden des vorliegenden Bändchens im Sinne und Geiste des Apostels St. Johannis gehalten sind (ich erinnere z. B. an Nr. 9); aber vielfach ist doch die Feierlichkeit der Forderungen derart, daß wir im Hinblick auf die schwachen, noch unbefestigten Kinder mit Josua sprechen möchten: „Ihr könnet dem Herrn nicht dienen, denn er ist ein heiliger Gott, der eurer Missethat und Sünde nicht schonen wird!" — Sehr empfehlenswerth erscheinen uns Entlassungsfeiern in liturgischer Form, wie uns deren eine unter Nr. 16, in ganz ansprechender Weise gestaltet, dargeboten wird.

Bilder aus der Kirchengeschichte. Nach Maßgabe der Ministerialbestimmungen für die preußische Volksschule vom 15. October 1872 bearbeitet und der Schule und dem Hause dargeboten von J. Lindemann, Lehrer in Sophienhof. Braunschweig, Verlag von Harald Bruhn. 1876.

Wenn wir auch gegen eine allzu äußerliche Auffassung der Anordnung der Allg. Bestimmungen, wonach die Vorführung des geschichtlichen Stoffes in der Form von Lebensbildern, und zwar zunächst aus dem Bereiche der Geschichte unseres deutschen Vaterlandes, geschehen soll. uns erklären müssen, — gegen die Auffassung nämlich, als könne und dürfe auf die Herstellung jeglichen Zusammenhanges zwischen den Einzelbildern verzichtet werden und als seien Ereignisse, die für die geschichtliche Entwickelung im Großen und Ganzen wenig Bedeutung haben, doch um deswillen sehr wichtig, weil sie das engere Vaterland betreffen: so können wir doch im Allgemeinen dem Princip des Verfassers, welches ihn bei der Ausarbeitung dieser kirchengeschichtlichen Bilder geleitet hat, sehr wohl zustimmen, — diesem Princip nämlich: „Soll der Geschichtsunterricht den größtmöglichen Nutzen haben, so muß derselbe in der Form von Bildern ertheilt und jedes Bild in solcher Ausführlichkeit vorgeführt werden, daß es wirklich als ein lebensvolles Ganzes erscheint. Die Darstellung sei anschaulich, klar, und lebendig."

Das Buch vertritt den evangelisch-biblischen Standpunkt, und es läßt kein Abschnitt die wohlthuende Wärme und das Ergriffensein von der Macht christlicher Wahrheit vermissen. Als eine anregende, förderliche Lectüre für Jung und Alt können wir den Inhalt bezeichnen; nicht bloß wird der Verfasser den Forderungen, die man an ein Schulbuch stellen muß, gerecht; er bietet auch den

Erwachsenen einen angemessenen, volksthümlich gehaltenen Lesestoff dar. Und eine Kirchengeschichte, die Schul- und Hausbuch zugleich ist, ist trotz der vielen bereits vorhandenen Bücher dieser Art ein uns immer noch sehr nöthiges Buch. —

Die Ausstattung ist eine recht gute; nur möchten wir der Verlagsbuchhandlung empfehlen, dafür Sorge zu tragen, daß beim Broschiren die Exemplare weniger durch tief in die zusammengelegten Bogen gehende Schnitte geschädigt werden.

M. Z.

Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten von Dr. Fr. Holzweißig, Gymnasiallehrer in Bielefeld. Erster Theil: Bibelkunde und Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde. Zweiter Theil: Geschichte der christlichen Kirche. Dritter Theil: Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Delitzsch. Verlag von Reinhold Pabst. 1874 u. 1875.

Es gereicht uns immer zu großer Freude, Büchern zu begegnen, welche den Zweck verfolgen, die Schüler höherer Unterrichtsanstalten in die Schrift- und Katechismuswahrheiten unserer evangelischen Kirche einzuführen und ihnen die heilsame Erkenntniß der Lehre und des Evangeliums zu vermitteln, das zwar den Griechen eine Thorheit und den Juden ein Aergerniß, denen aber, die da selig werden, göttliche Kraft und göttliche Weisheit ist. Läßt sich doch nicht in Abrede stellen, daß so vielfach die Feindschaft gewisser Kreise gegen das lebendige Christenthum auf grobe Unwissenheit in Bezug auf religiöse Dinge zurückzuführen ist. Recht kennen und lieben: das gehört bei den Heilsthatsachen sehr eng zusammen. Es ist einerseits sehr wahr geredet: „Göttliche Dinge muß man lieben, um sie zu erkennen!“ — aber andererseits bleibt doch auch dies Wort stehen: „Wie sollen sie glauben, von dem sie nichts gehöret haben?“ Es steht bei sehr vielen im Uebrigen hochgebildeten Männern vielfach so, daß sie hinsichtlich der religiösen Erkenntniß nicht über die einfachsten Dinge, wie sie den Knaben auf der Schulbank dargeboten werden, hinweggekommen sind. Da ist es denn kein Wunder, daß diese Schülerweisheit den Vergleich mit der wissenschaftlichen Erkenntniß, die sie sich sonst angeeignet haben, nicht auszuhalten vermag; — das Christenthum wird als eine für das niedrige Volk zwar sehr wohl geeignete, aber gebildeteren Kreisen nichts Rechtes bietende Sache angesehen.

Unser Verfasser lebt und webt in der göttlichen Weisheit, wie sie uns in Gottes heiligem Worte entgegentritt und wie sie sich in den Gebets- und Liederschätzen, sowie in dem ganzen Entwickelungsgange der Kirche offenbart. Mit großem pädagogischen Geschick weiß er die evangelischen Religionswahrheiten und die Thatsachen der Kirchengeschichte den Schülern zum Lernen und Aneignen darzubieten, immer zu selbständigem Forschen anleitend, weil er von dem richtigen Grundsatz ausgeht, daß die evangelische Wahrheit sich selbst die beste Apologie ist. —

Die Bibelkunde giebt eine Einleitung in die h. Urkunden, und im Anschluß daran eine Geschichte des Reiches Gottes im Umriß. Ueberall wird auf die lebensvolle, kindlich einfache, ergreifende und lehrreiche Darstellung des Bibeltextes hingewiesen und angeleitet, an der h. Geschichte die Grundform alles geschichtlichen Lebens, einen menschlichen und göttlichen Factor, die eigenen Wege der Menschheit und die erziehende und leitende Hand Gottes zu erkennen.

Die Kirchengeschichte berücksichtigt in ausgedehnter Weise das biographische Element; in der Charakteristik der bedeutendsten Persönlichkeiten aus der Kirchengeschichte sucht die Darstellung des Hülfsbuches ihren Schwerpunkt. Aber diese Biographien stehen nicht vereinzelt, losgelöst von der Gesammtentwickelung der Kirche da, sondern sie werden zu dem Gesammtleben der Kirche in fruchtbare Beziehung gesetzt. „Das Einzelne (auch die einzeln an einander gereihten Biographien) hat für den Schüler wenig Bedeutung; erst als Glied, in einem größern Zusammenhang organisch eingereiht, findet es seine ihm gebührende Bedeutung." Sehr wahre, beherzigenswerthe Worte!

Die Glaubens- und Sittenlehre gliedert sich in die drei Theile: Theologie (Lehre von Gott), Anthropologie (Lehre vom Menschen) und Soteriologie (Lehre von der Heilsgemeinschaft mit Gott). Ein Anhang giebt die wichtigsten Bekenntnißschriften der evangelischen Kirche. Mag diese Behandlung des evang. Religionsunterrichts immerhin wissenschaftlich und den dogmatischen Anforderungen ganz entsprechend sein: es will uns bedünken, daß es doch auch für höhere Schulen gut und heilsam wäre, wenn die Unterweisung an Dr. Luthers unübertreffliches „Enchiridion" angeschlossen würde, wie das zu unserer Freude bereits in sehr vielen Gymnasien der Fall ist. Ueberhaupt würde das vorliegende Hülfsbuch für den evangel. Religionsunterricht noch wesentlich gewinnen, wenn der Verfasser etwas mehr auf eine Darstellung, wie sie dem theologischen Lehrstuhl eigen ist, verzichtete. Je mehr es dem Religionslehrer am Gymnasium gelingt, den „Universitätsprofessor" abzulegen, desto mehr wird es ihm gelingen, den Bedürfnissen der Jugend gerecht zu werden, — womit natürlich gegen die Universitätsprofessoren und gegen die in Hochschulen wohlberechtigte Lehrform nichts Nachtheiliges gesagt sein soll.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte August 1877.

Heuriges und Ferniges.

63.

Tres cruces.

Drei Kreuze! Nicht, daß auf dem Wege der Schule und der Erziehung deren nicht mehr ständen. Man hat gesagt: „Die Menschen ziehen ihre Kinder groß, Gott zieht seine Kinder klein" — aber Beides geht doch in und mit einander: da wird es ohne Schmerz, ohne Kampf und Mühe, ohne mancherlei Kreuz und mancherlei Kreuzigung nicht abgehen. Doch davon sollte hier nicht die Rede sein, sondern nur von drei Kreuzen (man gestatte uns diesen Ausdruck) auf dem unterrichtlichen Gebiete, obwohl auch da ihre Zahl multiplex, äußerst vielfach sein und bleiben wird.

Crux discipuli. Wir reden zunächst von einem Kreuz des Schülers und finden dasselbe in den schriftlichen Aufsätzen, wie sie vielfach aufgegeben und gefordert werden. Häufig sind dieselben dem Schüler eine crux. Junge Lehrer greifen bekanntlich für die Themata derselben leicht zu hoch. Der Schüler soll produciren, oft sogar in solchen Gebieten, die ihm unbekannt und fremd sind. — Ja, soll er sich in dieselben hineinphantasiren? Das kann oft nur, da er dabei den eigentlichen Wahrheitsboden verlassen muß, mit sittlichem Schaden geschehen. Soll sich der Schüler in alle Lebenslagen hineinversetzen, von Allem reden können? Das sollte man doch lieber gewissen Zeitungsschreibern und den Schauspielern überlassen. Ein körperlich noch unreifer Mensch kann auch geistig noch nichts eigentlich erzeugen, er kann nur reproduciren, darauf sollen sich also die schriftlichen Aufsätze beschränken. Aber was muthet man dem werdenden Menschen zu? — Er soll das Material beschaffen und sodann demselben die nöthige sprachliche Form geben; das ist offenbar häufig ihm zu viel zugemuthet. Das Material, der Inhalt sollte ihm bekannt, er sollte dessen mächtig sein, damit er ausschließlich auf die sprachliche Gestaltung des Materials seine Aufmerksamkeit und Kraft richten könne. Warum denn so oft fernliegende Gegenstände für die deutschen Aufsätze heranziehen, statt einfach in den Geschichts-, den Geographie-, den naturkundlichen, den Religions- und andern Unterricht und in die gewöhnlichen Vorkommnisse des Lebens hineinzugreifen und so einen schon bekannten oder gründlich behandelten Stoff zum Aufsatzthema zu wählen? Was ferner der Schüler nicht mündlich einigermaßen wiedergeben kann, das wird er auch schwerlich schriftlich richtig darstellen können. Wir haben eine solche mündliche Ausführung des besprochenen Aufsatzthemas oft den mündlichen Aufsatz genannt und sind von der Wichtigkeit dieser Uebung vor dem eigentlichen Niederschreiben vollständig überzeugt.

Aber eine besondere Art Unruhe, ja eine Angst ist vielen sonst wackern Schülern anzumerken, wenn die Abfassung eines Aufsatzes im Anzuge ist, und zwar in einem Grade, wie sich dies bei keiner sonstigen Aufgabe findet, besonders, wenn noch, wie häufig geschieht, die Ausarbeitung etwas verschleppt wurde. Das ist schwerlich ein Zeichen, daß der Inhalt beherrscht wird. Wie oft wird da mit einem fremden Kalbe gepflügt, wie viele Bücher und entlehnte Brocken müssen herhalten, um die geforderte Anzahl von Seiten zu füllen! Und ist da nicht große Gefahr, besonders, wenn der Herr Magister sich mit seiner Aufgabe auf das spekulative Gebiet verirrt, daß die Schüler nun Redensarten machen? Wie beherrscht doch ohnehin schon die Phrase unsere Blätter, die Parteien, das ganze Leben! Ist da nicht die crux in vollem Maße vorhanden? Wäre nicht der weiche Gänsekiel längst durch die harte Stahlfeder ersetzt worden, so würde auch jetzt noch das Käuen an der Feder bei dem armen produciren sollenden und doch nicht könnenden Scholaren allgemein sein; aber auch der harte Stiel der künstlichen Feder mag noch manche Eindrücke der Zähne aufweisen können, die eben so viele Ausdrücke der Verlegenheit sind. Warum nicht auch diesen Gegenstand zu einem von einem fleißigen Schüler frisch und freudig begrüßten und munter in Angriff genommenen machen! Suchen doch, und nicht ganz mit Unrecht, viele Lehrer und Schüler die eigentliche Glorie ihrer Thätigkeit in dem schriftl. Aufsatze, derselbe soll gleichsam ein Hauptergebniß nicht bloß eines einzelnen Unterrichtszweiges, sondern des ganzen geistigen Bildungsstandpunktes des Schülers sein. Wir fragen: kann er das sein, wenn man dabei den Schüler in fremde Sphären führt? Nur durch allerlei Zusammenstoppeln kommen vielfach jene verstiegenen Aufsätze zu Stande, die oft, vielleicht vom Lehrer selbst, oder in öffentl. Prüfungen, vielleicht schließlich gar auch von den Schülern, bewundert werden. Wer hat nicht oft an dem endlich in später Nacht beendeten Aufsatze im Hause mitgearbeitet? Für den Stoff der Vater und seine Bibliothek; für die sprachliche Form die Mutter oder ältere Schwester — wo bleibt da das eigene geistige Produkt?

In Schulblättern und besonders in Zeitungen cirkuliren mitunter ergötzliche Aufsatz-Themata. Häufig müssen dazu mit Recht oder Unrecht die höhern Töchterschulen herhalten. Da soll ein Lehrer jungen Mädchen die Aufgabe gegeben haben: Gedanken beim Anblick eines jungen Gardeoffiziers u. dergl. Wir halten die meisten Angaben dieser Art für Erfindung und Verleumdung. Aber Kuriosa kommen doch vor. Nur ein paar Beispiele, und zwar keine aus Büchern, sondern unmittelbar aus dem Leben. Ein Schulvorsteher kommt in eine Familie. Ach, sagt die Mutter, eben sagt mir mein Töchterchen, wie verlegen sie ist, als Schulaufgabe an den Papa einen Brief schreiben zu sollen des Inhalts, daß in seiner Abwesenheit die Mutter gestorben sei. Du bist doch aber nicht gestorben! fügt das Kind hinzu, zärtlich sich an die Mutter schmiegend. — In einem mit Recht geschätzten Lehrerinnen-Seminar wird das Aufsatz-Thema allemal am Morgen in der Frühe mitgetheilt. Am Abend ist die Arbeit abzuliefern. Ein solcher Aufsatztag ist jeden Monat. Wenn es bekannte Materien sind, über die geschrieben werden soll, so lassen wir das gelten; sonst ist es für Durcharbeitung von Inhalt und Form bei größern Schülern jedenfalls besser, eine Anzahl Tage zwischen der Angabe des Themas und der Abgabe des Aufsatzes zu gewähren. Doch das scheint in jener Anstalt nicht ganz zuzutreffen. Denn an einem der von den Seminaristinnen so gefürchteten Aufsatztage verkündete der Lehrer beim Eintreten: „Gegenwärtig ist in Berlin eine Kommission zusammen, um über eine verbesserte

deutsche Orthographie zu berathen. Schreiben Sie doch heute einmal über diesen Gegenstand ihre Gedanken nieder!" Wir bemerken, es war über den Gegenstand nichts den Schülerinnen mitgetheilt worden; daß es eine historisch sich allmählich festgesetzte (unsere jetzt übliche), eine etymologisch-genetische und eine phonetische Orthographie giebt, darüber wußten sie nichts — nun, um so freier und unbefangener konnten sie ja ihre Phantasie umherschweifen lassen!

Wenn wir hier noch ein treffliches und zugleich originelles Buch nennen wollen, so ist es: „Der deutsche Aufsatz in Mädchenschulen" von Albrecht Pancritius. Königsberg, Gebr. Bornträger, 1860. Das Buch scheint leider nicht sehr verbreitet zu sein. Fände sich einmal Zeit und im Ev. Schulblatt Raum dazu, so dürfte eine Besprechung desselben von Nutzen sein.

Crux magistri — es sind als Lehrerkreuz die Korrekturen der schriftlichen Arbeiten gemeint. Oft ist wiederholt worden, daß die Mühe, die sie dem Lehrer machen, mit dem Gewinn, den sie dem Schüler bringen, in keinem Verhältniß stehe; aber damit ist thatsächlich nichts geändert noch gebessert. Die Forderung bleibt für den Lehrer dieselbe, ja sie wird in Preußen durch eine neuere ministerielle Verfügung*) noch geschärft, welche für alle schriftlichen Arbeiten, die der Lehrer machen läßt, seine Korrektur verlangt. Die Mühe ist also dem Lehrer nicht zu ersparen, das, worauf es ankommt, ist die Frage: Wie ist die Korrektur für den Schüler fruchtbar zu machen?

Vielfach wird, und zwar nicht ganz ohne Recht, die Pflichttreue des Lehrers nach der Sorgfalt seiner Korrekturen bemessen. Ja, es kommt nicht selten vor, daß, wenn, wie es auch bei einem sorgsamen Lehrer geschieht, ein Fehler übersehen**) worden und stehen geblieben ist, etwa ein Vater mit Triumph darauf hinweist, indem er roth oder blau den Fehler unterstreicht. Solche Eltern mögen nicht wissen, daß es einem Lehrer beim Korrigiren vieler Hefte grün und blau vor den Augen werden kann, so daß er endlich selbst nicht mehr weiß, ob es daß oder das heißen muß.

---

*) Ministerial-Verfügung über häusliche Arbeiten vom 14. Okt. 1875.

**) Wie schwer eine absolute Korrektheit herzustellen ist, scheinen also Viele gar nicht zu ahnen. Es giebt fast kein Buch, in dem nicht Druckfehler vorkommen, obwohl die Drucksachen meist eine 2malige Korrektur und dann noch eine Revision erfahren; wie sollte das Auge des Lehrers bei ganzen Stößen von Heften nicht hie und da einen Fehler übersehen? Selbst die stereotypirten Bibeln der brittischen Bibelgesellschaft sind nicht frei von Druckfehlern. Eine angesehene Verlagshandlung in Leipzig setzte auf jeden in einem ihrer Verlagswerke (Logarithmen?) aufgefundenen Druckfehler den Preis von einem Dukaten. Auch im Ev. Schulblatt kommen Druckfehler vor, wie die Leser wissen; vielfach sind es aber vorher Schreib- oder Schriftfehler, wenn auch nur undeutliche Schrift in den Manuskripten, also Autorensünden, und höchstens sind es doch dann Setz- oder Satzfehler, an denen der arme Drucker so unschuldig ist, wie der arme Maulwurf in Hebel's Artikel über diesen sein sollenden Missethäter. Oder sollen wir uns mit dem Diktum des sel. Sup. Fulda, des Begründers und langjährigen Redakteurs eines thüringischen Volksblattes, „des treuen Eckart", trösten, der, wenn über die vielen Druckfehler geklagt wurde, erklärte: „Druckfehler müssen sein!" — er meinte, um das Nachdenken des Lesers zu schärfen. Ein alter kath. Priester, der sich in Straßburg als Klavierlehrer ernährte, sagte, wenn seine Schüler die Schuld des falschen Spielens auf einen Fehler in den Noten schoben: Prudens lector corrigit ipse. Aber auch sonst auf Schildern, auf Leichensteinen werden oft, zum Theil ergötzliche „Druck"-Fehler gemacht. So auf jenem Grabsteine eines Zinkenisten (Spielmanns): Er „dudelte" (statt „duldete") viele Jahre lang. Daß auf Lucas Cranach's Grabstein in Weimar pictor celerrimus (sehr schneller) statt pictor celeberrimus (sehr berühmter) Maler steht, ist bekannt; es trifft aber Beides bei ihm zu.

Eine wichtige Regel ist, die Korrekturen sich nicht anhäufen zu lassen, sondern damit auf dem Laufenden zu bleiben. Sodann liegt auch in der Forderung, daß der Lehrer alle schriftlichen Arbeiten durchzusehen und zu korrigiren hat, eine Korrektur für ihn selbst: er wird dadurch erinnert, in der Zahl und der Ausdehnung seiner Aufgaben Maß zu halten, denn seine Arbeit und Mühe mahnt ihn an die Arbeit und Mühe des Schülers. Er wird auch mit Recht auf große Schrift in den Heften halten und wenigstens bei jüngern Schülern nicht mehr als etwa 12 Zeilen auf einer Quartseite dulden. Das ist, wie für das Auge, die Hand und die Zeit des Lehrers, so auch für die Schrift, das Auge und die Hand des Schülers von wesentlichem Vortheil. Die Forderung einer sorgsamen und pünktlichen Korrektur hat also sowohl ihre sittliche, wie technische und physische Bedeutung. Ein bloßes vidi unter die Arbeit setzen oder nur einen farbigen Strich darunter machen, genügt nicht. Heißt es bei den Schülern: Er sieht die Arbeiten ja doch nicht an und läßt sie nur 8 Tage auf seinem Tische liegen, so ist es auch, und nicht mit Unrecht, um die volle Achtung des Lehrers geschehen.

Noch auf eine sittliche Forderung möchten wir aufmerksam machen: es ist die Geduld, die dabei zu üben ist. Wehe, wenn mancher Schüler unmittelbar dabei stände, wenn der Lehrer sein Heft korrigirt! Wie viel fühl- und hörbare Notabene würde es da geben!*)

Es fehlt auch nicht an Lehrern, die sich aus den Korrekturen eine unerträgliche Last machen. Ich hatte einen solchen, der, wenn etwa in dem Aufsatze Drath statt Draht geschrieben war, eine untersuchende und erklärende Bemerkung von mindestens einer Seite darunter schreiben konnte. Das nützt doch aber wenig und läßt sich mündlich sagen. Wir hatten aber auch wohl ein Dutzend verschiedene Zeichen, je nachdem ein Schreib-, ein Schrift-(!), ein stylistischer, ein grammatischer, ein orthographischer, ein logischer ꝛc. Fehler gemacht worden war — Zeichen, die an diejenigen des frühern optischen Telegraphen erinnerten.

Aber die Korrektur für die Schüler fruchtbar machen — darauf kommt es an. Daß der Schüler die Treue des Lehrers mit nach der Korrektur bemißt, ist schon ein Gewinn, ein sittlicher, es müssen aber nothwendig auch Vortheile für die sprachliche und geistige Bildung des Schülers sich daran knüpfen lassen. Dazu ist eine, wenn auch Maß haltende und sich auf das Wichtige beschränkende Durchnahme der Korrektur nöthig, die Fehler müssen besprochen werden. Das kostet Zeit, ist aber keine verlorene.

Wie soll korrigirt werden? Durch bloßes Unterstreichen des Fehlerhaften oder durch eigentliches Verbessern? Jedes hat seinen Werth. Was die Schüler selber finden können braucht ihnen nicht gesagt zu werden. Doch wird der Lehrer bei dem ersteren Verfahren doppelte Mühe haben. Auch Maß halten im Korrigiren; was auf einer höhern Stufe ein Fehler ist, ist es oft auf einer niedern noch nicht. Mitunter stellen manche Seiten der Hefte die nach Quantum gleichmäßig vertheilten Farben der deutschen Trikolore dar: es ist oft so viel Roth als Weiß und Schwarz darauf; dann hat der Schüler es schwer, sich zurecht zu finden.

*) Wenn auch für späte Abendstunden nach des Tages Last und Hitze das Corrigiren der Hefte eine wenig einladende Arbeit sein mag, so ist dasselbe für frühe Morgenstunden doch noch weniger räthlich; denn da könnte oft auch der ruhigsten Natur die Frische und vor Allem die rechte Stimmung für den ganzen Tag schwinden.

Sehr zu empfehlen ist mitunter eine Vorkorrektur der Schüler unter einander. Dadurch wird das Auge geschärft, da man die Fehler der Andern leichter sieht als die eigenen, und die Mahnung, den Balken im eigenen Auge vor dem Splitter im Auge des Nächsten nicht zu übersehen, wird wohl nicht hierher gehören.

Es ist eine berechtigte Forderung, daß die fehlerhaften Wörter oder Sätze des Aufsatzes von dem Schüler, am besten in das Heft selbst, noch einmal richtig abgeschrieben werden müssen — NB. nicht das Fehlerhafte zugleich mit, was dadurch nur noch eingeübt werden würde, wie wir es für eine Verirrung halten, daß man in Frankreich ganze Bücher hat, „Cacographie" (Falschschreiben) genannt, deren fehlerhafte Gedanken, Sätze oder Wörter der Schüler dann richtig schreiben soll. Und da unsere gegenwärtige Orthographie ebenso sehr Sache der Gewöhnung, also des Auges und der Hand, als der Regel ist, so läßt sich auch gegen das mehrmalige Richtigschreiben eines falsch geschriebenen Wortes nichts einwenden, nur nicht 30, 50, 100 und mehr Mal, wie wir es in Frankreich und der Schweiz wie auch in Deutschland schon gefunden haben. Das ist eine verdummende Arbeit, bei der auch die Handschrift zu Grunde gehen muß.

Doch was darf jetzt für orthographische Fehler gelten, nachdem die bisher übliche von verschiedenen Seiten für vogelfrei erklärt worden ist? Jedenfalls wird man auch bei dem berechtigten Streben nach einer rationelleren, einfachern Orthographie Maß halten müssen und die Schule nicht zum Tummelplatz für allerlei Experimente machen dürfen. Auch scheint man hie und da nicht daran gedacht zu haben, daß bei einer zu radikal verfahrenden phonetischen „ortografi" „file" Ausländer die Sprache Schiller's und Göthe's, wie sie gern genannt wird, nicht mehr verstehen werden, eben so wenig, wie wir das Englische oder Französische ohne Mühe lesen und verstehen würden, wenn man auf einmal reit statt right, brot oder brout statt brought, anno statt anneau, crell statt querelle schreiben wollte. Doch das nur nebenbei. Kurz, wie manches kleine Kreuz dem Lehrer abgenommen werden mag — man denke nur an das frühere mühsame Federnschneiden — das Korrigiren wird nie überflüssig werden. Es steht aber auch nirgend geschrieben, daß wir jeder Mühe enthoben werden müßten, und Lust mit Last wie Last mit Lust wird jedem Stande verbleiben.

Ein drittes Kreuz — damit das Haus auch sein Theil habe — nennen wir eine crux matrum; unter diesem Kreuz der Mütter sind vielfach die häuslichen Rechenaufgaben*) gemeint. Schon fürchtete man, daß mit den metrischen Maßen und Gewichten und den Decimalbrüchen das Rechnen gar zu sehr mechanisirt würde; wir theilen diese Furcht nicht: die Schulordnungen und Auf-

*) Etwas, wie eine alte Jugendliebe, ergreift mich hier beim Rechnen. Meine erste kleine literarische Erscheinung war ein Rechenbüchlein: Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen in methodischer Ordnung für den Schul- und Privat-Unterricht im Elsaß. Straßburg bei Wittwe Levrault (jetzt R. Schultz u. Comp.) 1843, nachdem ich zu dem 1. Theil von Hentschel's Rechenbuch sämmtliche Uebungshefte zum Kopf- und Tafelrechnen verfaßt hatte. Erfüllt von der Klarheit, Durchsichtigkeit und überhaupt Vortrefflichkeit der Hentschel'schen Methode war es mir daher als Anerkennung des trefflichen nun heimgegangenen Altmeisters eine Freude, in der „Deutschen Schule" von Chr. Nostitz (Neuwied und Leipzig 1877 Nr. 1) die Erklärung zu finden, daß, wenn man an diese Leistung Hentschel's heranträte, es heißen müßte: Ziehe deine Schuhe aus von deinen Füßen — wenn auch wohl ein anderer Ausdruck passender gewesen wäre. In unserm Westen scheint der feine scharfblickende Hentschel mit seinen trefflichen Leistungen auf zwei sonst einander fremden Gebieten, dem der Mathematik und dem der Musik, zu wenig bekannt zu sein.

sichtsbehörden werden schon darauf halten, daß z. B. auch die gemeinen Brüche mit ihrem reicheren Denkstoffe gründlich behandelt werden, und was läßt sich nicht sonst auch Alles mechanisiren? Wenn man früher Brabanter Ellen in Berliner verwandeln und dies durch das Medium der Leipziger, Hamburger und Frankfurter Elle geschehen sollte: ließ sich das durch den Kettensatz nicht auch mechanisiren? Doch das Alles wollten wir nicht hervorheben, sondern nur als ein häusliches Rechenkreuz 1) solche Aufgaben bezeichnen, die zu verwickelt sind oder in gar zu großen Zahlen operiren, und 2) solche, über deren Verfahren der Schüler keine Klarheit hat, deren Operation er nicht hinlänglich versteht. Wir denken hier besonders an jüngere Schüler. Warum das Verfahren einer Rechnungsart in so großen Zahlen fordern, selbst mit Brüchen von 5 = und mehrstelligem Nenner, wenn es genügt, in einfachern Zahlen es zu verstehen und zu üben? Ist bei großen und langen Zahlreihen auch nur ein kleiner Fehler gemacht, so muß der ganze Kunstbau oft wieder umgeworfen und von neuem aufgethürmt werden. Da bleibt dann häufig kein anderer Rath, wenn nicht etwa ein mitleidiger Bruder oder eine ältere Schwester vorhanden ist, daß die Mutter (wir denken uns eine gebildete Familie) — es darf übrigens auch der Vater sein — sich des armen geängsteten Arithmetiker's annimmt, damit er nur mit seiner Aufgabe fertig werde. Dann geht aber auch mit Recht an den Lehrer die Forderung, nur solche Aufgaben für die häusliche Uebung zu geben, mit deren Operation der Schüler durch Erklärung und Uebung in der Schule vollständig vertraut ist. Der Lehrer sollte daher nie ein Exempel aufgeben, das er nicht vorher gründlich durchgesehen, ja in gewissen Fällen vollständig durchgerechnet hat. Wie viel wird da gesündigt oder doch versehen, wenn vielleicht im Moment des Schlusses der Rechenstunde noch schnell eine Aufgabe für's Daheim bezeichnet werden soll und die Schwierigkeit derselben bei flüchtiger Durchsicht nicht erkannt wird! Da absorbirt eine solche Aufgabe gar leicht die freie und unfreie Zeit des Schülers — eine crux der Mutter wie des Sohnes oder der Tochter.

Dabei hat der Schreiber dieses noch zwei dringende Wünsche in Bezug auf das viel gebrauchte und geschätzte Schürmann'sche Rechenbuch: 1) daß bei einer neuen Auflage doch die Herausgeber dasselbe einmal darauf gründlich ansehen mögen, ob es nicht oft ohne Noth in zu großen Zahlen und in etwas zu verwickelten Verhältnissen operirt, und 2) die Frage, ob es nicht wohlgethan wäre, auf den untersten Stufen mit den alten Maßen, Gewichten und Münzen gänzlich zu brechen und der Einfachheit und des leichtern Verständnisses wegen nur neue Maße und Münzen anzuwenden; die alten in ihrem Verhältniß zu den neuen mögen dann später auch ihre gründliche Behandlung erfahren.

M. G. W. Br.

Correspondenzen.

Aus den Bergen. Im Herbste des Jahres 1866 vereinigten sich acht Lehrer einer hiesigen Conferenz mit dem Herrn Schulpfleger zu vierteljährigen sogenannten Gruppen-Conferenzen, die auch früher schon im hiesigen Pflegekreise bestanden hatten. Dieselben haben einen mehr praktischen als theoretischen Zweck. Der Schulmeister, in des Wortes schönster Bedeutung, soll sich zeigen und soll

gezeigt werden. Das ist das Ziel, nach welchem wir streben. Darum sollen Musterlectionen gegeben werden. Die 8 Collegen (der Schulpfleger blieb bald zur großen Freude zu Hause) versammeln sich vierteljährlich bei einem derselben. Im ersten Turnus gab der Ortslehrer eine Lection in Religion, und zwei der Collegen in Sprache und Rechnen. Die Unterrichtsfächer wechselten später, so daß in den 10 Jahren alle Disciplinen nach ihrer Wichtigkeit ein- oder mehrmal behandelt worden sind. Der betreffende Ortslehrer hat ferner die Collegen an dem bestimmten Tage zu Mittag zu Gaste. Nach Tische findet die Besprechung der Lectionen statt. Der Hauptzweck unserer Gruppe ist also: Lernen durch Hören, Horchen; Sehen, Anschauen. Und wie viel gibt es doch in einer Schule auch für den Erfahrensten noch zu lernen! Hier der Lehrer, dort die Schüler; beide in ihrer lebensvollen Wechselbeziehung! Der Lehrer bietet uns in seiner Thätigkeit das Bild des geschickten Gärtners. Hier erfreust du dich an seiner Kunst, den Boden zu bearbeiten und ihn wohl geeignet zu machen zur Aufnahme des Samens; dort ist es die sichere Hand, mit der er sein Messer zum Abschneiden schädlicher Auswüchse zu führen versteht; ein Blick über sein Arbeitsfeld lehrt dich die musterhafte Ordnung erkennen und schätzen; ein anderer läßt dich liebliche Früchte sehen oder führt dir Schüler vor, die geistig angeregt, ein fröhlich, frisches Lernen zeigen ꝛc. An solche Erfahrungen reihen sich auch wohl andere, die nicht zu den angenehmen, doch aber für Jeden zu den belehrenden zu rechnen sind. Sollte dir unbemerkt geblieben sein, wie der Freund hier in unvorsichtiger Weise ein Bäumchen verkennt, dort einem andern eine unpassende Stelle angewiesen hat, dort stehen die Bäumchen zu dicht zusammen, hier fehlt ihnen der Sonne Licht und Wärme ꝛc. Das sind einige der Momente, die belehrend auf uns einwirken, wir lernen vom Guten, wie vom Schlechten, vom Richtigen, wie vom Falschen, und die Schule wird dadurch für alle zu einem wahren Lerngarten. Soll aber dieser Segen ganz zur Wahrheit werden, so muß in der den Lectionen folgenden Kritik das Angeschaute gesagt werden ohne Ansehen der Person, ohne Schmeichelei und Bitterkeit, frei und offen. Das ist immer geschehen und darum hat unsere Gruppe auch noch einen andern großen Segen außerhalb der Schule gestiftet, sie hat den Sinn für echte, wahre Collegialität, die in liebender Freundschaft uns als Lehrer und Mensch näher führt, uns gegenseitig belebt und erfreut, geweckt und gestärkt. Fragen wir uns heute nach mehr als zehnjährigem Bestehen: „Hat unsere Gruppen-Conferenz Nutzen und Segen nach den angedeuteten Gesichtspunkten gehabt?" so dürfen wir wohl alle mit einem freudigen, aufrichtigen: Ja! antworten. Darum vorwärts mit der Parole: **„Lehre, lerne, liebe!"** — Der beste Beweis ist wohl der, daß die neun Collegen, die seit 6 Jahren der Gruppe angehören, sich nicht trennen können, trotzdem die Hälfte von ihnen durch Verziehen andern Inspektionsbezirken angehört. Darum, theure Collegen, gründet in ähnlicher Weise Gruppenconferenzen, tretet in kleiner Zahl zusammen und wählet solche, die nach Fortbildung streben und ein freies Mannes- und Freundeswort ertragen können. Dann sind Musterlectionen in Schulblättern überflüssig, der Raum dazu kann dann besser verwendet werden. — Es sei mir vergönnt, aus den Protokollen Einiges hier anzuführen.

1. „College H. behandelte die biblische Geschichte „Elias Götterprobe" und verband damit den Psalm: „Ich hebe meine Augen auf ꝛc." In der II. Stunde entwickelte L. unter Zugrundelegung des Lesestückes: Trau, schau, wem? die Ge-

danken zu einem Aufsatze: „Der Schmeichler und der Freund", und in der III. Stunde ließ G. aus dem Rechenbuche der Schule einige Aufgaben lösen. Nach dem Essen: Kritik. Sie war freimüthig und scharf. In Kürze: H. war zu breit, L. zu schnell, G. zu trocken! Der Anfang war gemacht und die Theilnehmer trennten sich mit dem Bewußtsein, nicht nur einen schönen, sondern auch einen belehrenden Tag verlebt zu haben.

2. B. tractirte die Geschichte von der Ausgießung des heiligen Geistes, G. ließ das Schöllkraut von den Kindern beschreiben, M. rechnete mit den Kindern. G. leitete die Besprechung über die Pflanze von der Wurzel bis zur Blüthe, vergaß aber bei der Ernährung Licht und Luft mit anzuführen. M. vertiefte sich so in den Unterricht mit einer Abtheilung, daß er darüber die andere ganz vergaß und unbewacht und unbeschäftigt ließ.

3. Br. behandelte: Joseph gibt sich zu erkennen und zeichnete hauptsächlich in der Besprechung: Josephs Edelmuth, die Besserung der Brüder, kindliche und brüderliche Liebe. College B. hatte vor, die Satzarten zu entwickeln, aber bei diesem Vorhaben blieb's, die gute Bekanntschaft der Kinder mit dem Gegenstande machte die Stunde mehr zu einer Repetir- als Unterrichtsstunde. D. gab eine Regeldetri-Aufgabe und ließ dieselbe im Kopfe nach den 3 bekannten Auflösungsarten lösen. In der Diskussion kam die Rede auf die biblische Geschichte überhaupt. Der eine College betonte mehr das Geschichtliche der Geschichte als Zweck, der andere legte mehr Gewicht auf die Entwicklung der darin enthaltenen Wahrheiten, ohne jedoch die Geschichte zu sehr zu zerpflücken; eine andere Ansicht zeigte die Geschichte im Lichte eines Spruches oder Psalmes ꝛc. — Bei der Kritik des Sprachunterrichtes meinte ein College, es sei nur leeres Stroh gedroschen „Grammatik in der Volksschule zu treiben." Die Mehrzahl der Collegen war anderer Ansicht. Bei der Rechenstunde wurde hervorgehoben, daß dieselbe auch zugleich Sprachstunde sein müsse. Ueberhaupt ging es sehr heiß her, wegen und trotz der Hitze. Es herrschte auch hier reges Streben, frisches, freies Urtheil, und der als Gast anwesende Ortspfarrer verabschiedete sich mit der Versicherung, daß er heute viel gelernt habe.

4. Br. lieferte eine Probe der in neuerer Zeit (1869) so viel gepriesenen Concentration. Den Mittelpunkt seiner Lection bildete der Begriff Glaube, der dann durch Katechismus, bibl. Geschichte, Lied und Spruch näher erläutert und zum Verständniß gebracht wurde. Die Einleitung ließ den Glauben an den zu entwickelnden Glauben nicht aufkommen; sie war zu lang, nicht sicher eingehend, während die Wiederholung des Ganzen zu viel Sache des Lehrers war. Die Kritik nannte übrigens die Sache richtig, die Entwicklung im Ganzen gut. Formfehler, wie schlechte Fragestellung, Wiederholung der Antworten, Gebrauch von für das Verständniß der Kinder zu schwierigen Ausdrücken ꝛc. wurden mehrfach gerügt. — D. docirte die Geographie von Spanien, was ihn einigermaßen entschuldigt, wenn wir sagen mußten, daß Manches uns ein wenig „spanisch" vorkam. Die Leichtigkeit und zugleich Schwerfälligkeit der Isabella machte sich auch in der Lection in Ueberfluß geltend. Die Sache war richtig, aber trotz der vielen Flüsse Spaniens zu trocken. Von Entwickelung war nicht viel zu merken. Die Schule selbst befriedigte in Disciplin, wie in Wissen und Können.

5. Aug. 1870. L. behandelte den Lobgesang der Kinder Israel nach dem Durchzuge durchs rothe Meer. Die Kritik bezeichnete die Entwickelung im Ganzen als befriedigend, nur tadelte sie, daß die Theile des Liedes ihrem Inhalte nach

nicht genug gesondert und präcisirt wurden; die Behandlung war etwas knapp. Das hatte aber seinen Entschuldigungsgrund in der gelungenen Anwendung des Lobliedes auf das große weltgeschichtliche Drama, das sich unter unsern Augen zwischen den größten Culturvölkern des Continents abspielt. In der Fragestellung zeigte sich L. als ein entschiedener Gegner der Unfehlbarkeit, er liebt die Hinterlader, denn das Fragewort war meistens am Ende. Die Kürze hatte einen zu ungewöhnlichen Reiz, und das Eintrichtern eines den Kindern unbekannten Spruches machte die Länge gerade nicht interessant. Im äußern Auftreten des L. wurde die ruhige Begeisterung und die begeisternde Ruhe sehr lobend erwähnt, was in gleicher Weise von seinem Sprechen gesagt wurde. Darauf folgte die Behandlung des Beckerschen Liedes: Sie sollen ihn nicht haben ꝛc. von M. Die Entwickelung bezog sich meistens auf das Wort- und Sachverständniß und ließ in ihrer Gründlichkeit nichts zu wünschen übrig, nur daß sie im Anfange als zu breit und lang bezeichnet wurde. Ueber das Definiren einzelner Begriffe waren die Meinungen getheilt. Im Uebrigen fand auch in dieser Stunde das erhebende Gefühl der Begeisterung für unser liebes, deutsches Vaterland seinen beredten Ausdruck. In der Fragestellung traten die oft bei M. gerügten zu langen Pausen ein, auch dieselben Fragen in Wort und Form kehrten zu oft wieder. Auch wurden dem M. mehr Frische und Leben angerathen.*)

Aus der Grafschaft Mark. Zur Präparandensache. Je und je hat das ev. Schulblatt die Präparandensache warm und nachdrücklich vertreten. Allerlei Zeitstimmen und Zeitströmungen gegenüber, die aus mancherlei Gründen — aber entschieden meist unlautern — gegen die entstehenden Präparandenanstalten ankämpften, hat das Schulblatt in seiner Stellung zu diesen Instituten sich niemals beirren lassen. — Um so erfreulicher ist es aber auch, daß in manchen dieser Anstalten — wenigstens so weit wir sehen können, in Berg und Mark — recht Tüchtiges geleistet wird. Schon sind einige Jahrgänge dieser Schulen durchs Seminar gewandert, und wir könnten Zeugnisse von bedeutenden Fachmännern anführen, die sich über die Erfolge in den Präparanden-Instituten anerkennend aussprechen.

Auch die letzte Prüfung in der Anstalt zu Holzwickede legte hiervon nach dem Urtheil des anwesenden Seminardirektors Fix in Soest rühmlich Zeugniß ab. Hat derselbe doch schon 3 Jahre lang die größere Anzahl der die Anstalt verlassenden Zöglinge unter seiner erziehlichen und unterrichtlichen Pflege gehabt, ist darum also wohl in der Lage, namentlich im Blick auf diese vielen Zöglinge ein sachgemäßes Urtheil über die Anstalt abgeben zu können. Derselbe sprach sich nämlich vor versammelten Klassen und den anwesenden Mitgliedern des Curatoriums mit anerkennender Freude über die Leistungen der Anstalt aus, sowohl im Blick auf die Resultate der diesjährigen Prüfung, als auch auf das Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten überhaupt, welches die frühern Zöglinge mit ins Seminar gebracht. Er erklärte ganz unumwunden, daß manche derselben stets seine tüchtigsten und fleißigsten Schüler gewesen seien. Auch die diesjährige Aufnahmeprüfung in Soest, — die nämlich zur Zeit des Examens in Holzwickede unter Betheiligung von 18 Präparanden schon abgehalten war, — böte dieselben erfreulichen Resultate. —

---

*) Anmerkung der Redaktion. Wird der Herr Referent auch die Fortsetzung liefern und uns zeigen, inwieweit die Gruppe die methodische Einsicht geklärt und befestigt hat?

So waren denn diese anerkennenden Worte von so gewichtiger Seite sowohl ein erfreuliches Zeugniß für Lehrer und Schüler überhaupt, als auch ein Sporn für beide zur unverdrossenen und gottgesegneten Weiterarbeit.

Diese wenigen Bemerkungen im Allgemeinen mögen für heute genügen; nur erlaube man uns noch, einige specielle Daten über die Anstalt und über die diesjährige Prüfung hinzuzufügen.

In diesem Jahre verließen 21 Zöglinge die Anstalt; 18 derselben hatten ihr Aufnahme-Examen in Soest gemacht und sämmtlich bestanden; die 3 übrigen hatten dasselbe in Hilchenbach noch vor sich.

Die Prüfung selbst hatte außer einigen Hauptfächern, die selbstverständlich alle Jahre wiederkehren müssen, nur solche Disciplinen herausgegriffen, die in dem vorigjährigen Examen wegen Mangel an Zeit hatten übergangen werden müssen.

Nach der üblichen Eröffnung der Feier durch Gesang und Gebet des Inspectors überkam die erste Klasse die Aufgabe, das Lebensbild des Apostels Paulus stille zu bearbeiten, während der etwa ein Jahr an der Anstalt thätige Lehrer B. die 2. Klasse in der Heilsgeschichte des alten Testaments prüfte. — Wegen der Kürze der Zeit reichte die Besprechung nur bis zur Gesetzgebung. Mit einer Vergleichung zwischen Moses und Jeremias schloß diese Unterredung. Nun folgte die Prüfung der ersten Klasse im Deutschen durch den Inspector N. Der Hirtenknabe aus dem Lesebuche von Kehr und Kriebitsch wurde schön gelesen, ebenso ein poetisches Stück von Schiller, die Theilung der Erde.

In der Grammatik wurde aus dem 1. Lesestück ein Satz herausgegriffen und in seinen Details besprochen.

Von großem Fleiß zeugten auch die mannigfachsten zum Vortrag kommenden Gedichte. Zunächst kamen Repräsentanten der norddeutschen Mundart von Claus Groth an die Reihe, denen sich dann solche des alemannischen Dialekts von Hebel anschlossen. Beides, Vortrag und der ganze Ton, legten Zeugniß davon ab, wie gut wenigstens die Deklamanten diese edlen Stoffe nach Form und Inhalt gefaßt hatten. Auch Poesien von Geibel und Uhland kamen zum Vortrag. Alsdann wurde von den Zöglingen der Begriff einer Ballade definirt, und als Repräsentanten derselben der Erlkönig und des Sängers Fluch vorgetragen.

In der Geographie prüfte der II. Lehrer Kl., der die Prüfungslektionen recht geschickt ausgewählt hatte und hierdurch dem Zuhörer einen Einblick in das reiche und große Gebiet gestattete, welches durchgearbeitet worden war.

So mußte sich beispielsweise einer der Schüler über die Küstenbildung Europas, ein zweiter über das Hochland Asiens aussprechen, ein dritter hatte die Aufgabe, eine Vergleichung zwischen Rhein und Nil anzustellen, während ein vierter über die Produkte Arabiens reden mußte ꝛc. Sämmtliche Aufgaben wurden gut gelöst.

Nach einer halbstündigen Pause, die der leiblichen Erquickung gewidmet war, hielt der Lehrer R. von Holzwickede, der neben seiner Schularbeit noch den naturkundlichen Unterricht in der Anstalt übernommen, eine Unterredung mit den Zöglingen über den Bau des menschlichen Körpers.

Während all dieser Arbeiten wurden die Aufsätze, Zeichnungen und die franz. Hefte beider Klassen durchgesehen. Der jüngste Jahrgang hatte insbesondere Beschreibungen und Vergleichungen bearbeitet, die erste Klasse verschiedene Sprüchwörter behandelt; außerdem waren Vergleichungen zwischen den beiden Gedichten

von Schiller: „Der Handschuh und der Taucher", sowie eine Parallele zwischen Hannibal und Napoleon mit Geschick versucht.

Im Französischen ließ der Inspector N. ein Stück aus dem französischen Lesebuch von Ludeking lesen und übersetzen. An das Lesestück wurde eine Prüfung in Wort- und Satzlehre geknüpft.

In der Raumlehre war unter der Leitung des Lehrers B. ebenfalls fleißig gearbeitet, namentlich war die Klarheit und Bestimmtheit im Ausdruck anzuerkennen.

Die Musik- und Gesangesproben unter Leitung des II. Lehrers K. hatten im Allgemeinen gute, bei Einzelnen sogar sehr gute Erfolge aufzuweisen; denn mehrere Zöglinge hatten es schon bis zum ziemlich fertigen Choral- und Präludienspiel gebracht. Hiermit hatte das Examen sein Ende erreicht. Den anerkennenden Worten, in welchen Herr Seminar-Direktor Fix sich über das Resultat aussprach, können wir nur mit Freuden zustimmen.

Wir wünschen der Anstalt, daß sie unter Gottes Segen fröhlich weiter wachsen, grünen und blühen möge zum Heile unserer Schule und unseres Volkes.

Aus der Provinz Hannover, den 27. Juni. In Betreff der Dauer der Seminarcurse bestand zur Zeit der Hannoverschen Regierung in unserer Provinz keine Gleichmäßigkeit. Es gab Seminare mit 1-, 2-, 3- und 4jährigem Cursus. Der einjährige Cursus — Bezirksseminar genannt — welcher in Hannover, Lüneburg und Alfeld bestand, hatte bei der Vorbildung besonders die einfachen Landschulen im Auge. Die Anforderungen, welche man bei der Aufnahmeprüfung an die Präparanden stellte, waren nur sehr niedrig, und die ganze Vorbildung war eine recht dürftige. Im Wissen höchst mangelhaft, in der Methodik unbeholfen und unerfahren, in die eigentliche Pädagogik gar nicht eingeweiht — so mußten die armen Leute ins Amt. Und nun in die ländlichen Verhältnisse hinein: Gemischte Schulen, Halbtagsschulen, gekürzte Sommerschule ꝛc. und sich selbst überlassen! Daß man auf die unglückliche Idee gekommen und zum Theil leider noch heute darin befangen ist, daß Landlehrer eine so weitgehende Vorbildung und eine so große Tüchtigkeit nicht nöthig haben als Stadtlehrer ꝛc., ist schwer zu beklagen; wir wären nicht abgeneigt den Satz geradezu umzudrehen. Doch zur Sache. Der Besuch dieser Seminare war verhältnißmäßig ein recht zahlreicher, und meistens liefen noch bedeutend mehr Meldungen ein als berücksichtigt werden konnten. Seminare mit 4jährigem Cursus — welche Hauptseminare genannt wurden, bestanden in Hannover und Alfeld. Doch herrschte auch hier noch keine völlige Gleichmäßigkeit. Das Hauptseminar in Hannover, welches vorwiegend für die beiden Landdrosteibezirke Hannover und Lüneburg berechnet war, schloß sich an den Cursus des Bezirksseminars an. Es wurden hier nur Jünglinge aufgenommen, welche das Bezirksseminar in Hannover und Lüneburg durchgemacht hatten. Vor dem Ablauf des 20. Lebensjahres durfte die Aufnahme nicht erfolgen. Zur Aufnahme gelangten nur 7 bis 8 junge Leute. Weil der Zudrang stets ein sehr starker war, wurden zur Aufnahmeprüfung in der Regel nur diejenigen zugelassen, welche recht günstige Zeugnisse über den Besuch des einjährigen Seminarcursus und ihrer inzwischen zurückgelegten Amtsführung vorlegen konnten. Durchgehends wurde es bei der Aufnahmeprüfung recht scharf genommen. Auf diese Weise konnte es nicht fehlen, daß in das

Hauptseminar in den meisten Fällen gut vorbereitete Leute eintraten, und eine Reihe recht tüchtiger Lehrer ist aus beiden Hauptseminaren im Laufe der Jahre hervorgegangen. Nur das ist zu beklagen, daß durch diese Art und Weise der Vorbildung ein Corpsgeist, ein Standesbewußtsein unter den Hauptseminaristen sich gebildet hat, in welchem sie sich nicht selten weit über die Bezirker erhaben dünkten und auch später, wenn sie im Amte waren, im ganzen wenig zur Hebung des Landlehrerstandes beigetragen haben, auch wenn sie auf dem Lande angestellt waren. Die bedauerliche Kluft blieb eben sehr oft stehen. Aehnlich wie wir in Hannover fand die Ausbildung der Hauptseminaristen in Alfeld statt. Ein Unterschied bestand darin, daß hier neben dem einjährigen noch ein zweijähriger oder wohl besser gesagt, ein zweiter einjähriger Seminar-Cursus bestand. An diesen schloß sich dann der Cursus des Hauptseminars an. Während der Cursus in Hannover ein dreijähriger war, so dauerte derselbe hier nur zwei Jahre. Man unterschied hier einen Unter-, Mittel- und Obercursus, und bei der Absolvierung eines jeden Cursus konnten die Zöglinge ins Amt treten. Da der Seminarbezirk verhältnißmäßig nur ein kleiner war, konnten auch aus dem Lüneburgischen und dem Hannoverschen junge Leute Aufnahme in das Hauptseminar, wie auch in den Mittelcursus finden. Während die Zöglinge aus dem Untercursus gleich in den Mittelcursus übergehen konnten, so mußten sie bei der Aufnahme in das Hauptseminar eine erfolgreiche Praxis nachweisen können. Wollten Lüneburger oder Hannoversche Bezirker das Hauptseminar in Alfeld besuchen, so mußten dieselben natürlich erst den Mittelcursus daselbst durchmachen. — Aus den Hauptseminaren gingen vorzugsweise die Lehrer der Bürgerschulen sowie die seminarisch gebildeten Lehrer der höheren Lehranstalten hervor. Jetzt sind alle Unterschiede gefallen, überall bestehen Seminare mit 3jährigem Cursus, und überall werden die Ziele erstrebt, welche die „allgemeinen Bestimmungen" vorschreiben. Die Bezirksseminare gingen vor etwa zwei Jahren ein, und während das Hauptseminar zu Alfeld Michaelis 1875 geschlossen wurde, wurden die letzten Hauptseminaristen in Hannover Ostern d. J. entlassen. Und wenn wir gern diese Gelegenheit benutzen, unserer Freude über die weitergehende Lehrerbildung und die Gleichmäßigkeit in derselben Ausdruck zu geben, so können wir den Wunsch auszusprechen nicht unterlassen, die Wahl der Seminarlehrer möge stets eine glückliche sein. Es will uns fast bedünken, als wenn es noch immer eine Anzahl von Seminarlehrern gebe, denen die erforderliche methodische Durchbildung fehlt und die sich zu der idealischen Auffassung des Lehrerberufes, wie wir sie wünschen, nicht hinaufzuschwingen vermögen. Wenn man hört, wie von diesem bei dem Unterrichte meistens ein Concept benutzt wird, wie jener in der Unterrichtsstunde ein Lehrbuch vor sich hat und sich den Unterrichtsstoff erst zusammensucht und wie von einem andern der Lehrstoff leitfadenartig vorgeführt oder monoton vorgetragen wird, so kann das nicht befriedigen. Nein, frei und sicher sollte vor allem ein Seminarlehrer den Unterricht nach Stoff und Form beherrschen, mit lebhaftem Interesse jeglichem Unterrichte sich hingeben und mit wahrer Begeisterung seinem Berufe leben.

In der ersten Hälfte des Monats April fanden in Hannover die Osterprüfungen für Rectoren und Mittelschullehrer statt. Zu der Rectoratsprüfung hatten sich 4 Kandidaten gemeldet, welche sämmtlich bestanden. Zu der Prüfung für Mittelschullehrer waren 13 Meldungen eingegangen; von diesen wurden jedoch vor Beginn der Prüfung noch 2 zurückgenommen; ein Examinand trat während der

mündlichen Prüfung zurück. Von den übrigen haben 8 Lehrer die Prüfung bestanden. — Das Resultat der zweiten Lehrerprüfung, der s. g. Wiederholungsprüfung, in dieser Provinz ist folgendes: In Hannover bestanden 32 von 37 Examinanden, in Osnabrück 12 von 14, in Aurich 11 von 12, in Stade 32 von 36, in Lüneburg 30 von 37, in Alfeld 15 von 18.

Im Osnabrückschen beabsichtigt man, eine Fortbildungsanstalt für junge Mädchen ins Leben zu rufen. Wie den Söhnen bemittelter Colonen (Hofbesitzer) in den Ackerbauschulen Gelegenheit geboten wird, ihre Kenntnisse zu befestigen und ihre Schulbildung, die auf dem Lande — obwohl der Stand der dortigen Landschulen im Ganzen ein erfreulicher ist — noch immer gering genannt werden muß, zu erweitern, so soll auch den besser situirten Mädchen vom Lande die Möglichkeit gewährt werden, sich angemessen fortbilden zu können und die für ihren spätern Hausfrauenberuf nöthigen Fertigkeiten sich anzueignen. Im Winterhalbjahre, vom October bis Mai, soll nämlich alljährlich in den schönen Räumen des Kinderhospitals zu Rothenfelde bei Dissen ein Cursus eingerichtet werden, in welchem konfirmirte Mädchen vom Lande zu ihrer weiteren Ausbildung in oben angedeuteter Weise Aufnahme finden sollen. Dieselben würden gegen eine möglichst billige Entschädigung Wohnung und Kost in der Anstalt erhalten. In allen Hausfrauenarbeiten: im Waschen, Plätten, Kochen, Schneidern, sowie auch in feineren Handarbeiten soll gründlich Unterricht ertheilt werden. Für weiteren Schulunterricht würde Sorge getragen werden. Die Ausbildung wird in durchaus christlichem Sinne geschehen.

Barmen. Auf Einladung des Vorstandes der allgemeinen bergischen Lehrer-Conferenz war Samstag den 4. August eine Anzahl von 120—150 Lehrern aus dem Bergischen und dem angrenzenden Märkischen in Bohwinkel versammelt. Der Vorsitzende, Herr Hauptlehrer Bräker aus Lüttringhausen, theilte zunächst mit, daß drei Vorträge angemeldet seien, und empfahl der Versammlung, sich für denjenigen zu entscheiden, welcher die Vergleichung der 4- u. 8klassigen Volksschule behandele. Es sei nämlich Seitens einiger Schul-Interessenten der Gemeinde Wermelskirchen der Vorstand um ein Gutachten ersucht worden über die Frage, ob, vom pädagogischen Standpunkt betrachtet, die 4klassige Volksschule mit 4 oder die 8klassige Volksschule mit 8 aufsteigenden Klassen vorzuziehen sei. Obgleich der Vorstand diese Frage bereits einer eingehenden Erwägung unterzogen habe und hinsichtlich der Beantwortung derselben vollständig einig sei, so sei es für denselben doch von großem Werthe, von der größeren Versammlung zu hören, ob sie der Anschauung des Vorstandes beistimme oder nicht. Versammlung erkannte die hohe und allgemeine Bedeutung dieser Frage, namentlich für die jetzige Zeit, an und entschied sich sofort dahin, daß dieser Gegenstand zuerst resp. ausschließlich verhandelt werden solle. So ertheilte der Herr Präses dem vom Vorstande mit dem Referate betrauten Herrn Rektor Dörpfeld aus Barmen das Wort.

Derselbe behandelte die Frage in einem zweistündigen, mit lebhaftem Interesse von der Versammlung verfolgten Vortrage. Indem er zunächst von der Vergleichung der ein- und achtklassigen Schule, als den äußersten Grenzen der möglichen Schulsysteme, ausging, hob er den Umstand, daß in der achtklassigen, achtstufigen Schule jeder Lehrer nur einen Jahrgang in einer Abtheilung zu unterrichten habe

und diesem also seine volle Zeit und Kraft widmen könne, als einen eminenten Vortheil der achtklassigen Schule hervor und zeigte, daß, wenn nur dieses Moment in Frage käme, die achtklassige Schule die vollkommenste, die einklassige dagegen, in welcher ein Lehrer acht Jahrgänge zu unterrichten habe und also jedem Jahrgang nur ein Achtel seiner Zeit und Kraft zuwenden könne, die unvollkommenste aller Schuleinrichtungen sein müsse. — Diesem das Auge des Nichtfachmannes förmlich blendenden Facit gegenüber zeigte der Referent dann in einer Reihe von Erwägungen, daß der Erfolg des Unterrichts noch von einer Anzahl anderer Bedingungen abhängig sei, die in der einklassigen Schule sämmtlich erfüllt seien, dagegen der vielklassigen Schule ganz oder theilweise fehlen, so daß der oben erwähnte große Vortheil der achtklassigen Schule nicht im Stande sei, diese Nachtheile auszugleichen. Dadurch werde es erklärlich, daß die einklassige Schule gar nicht selten ihre Schüler recht tüchtig heranbilde. Unter den von dem Referenten erwähnten Vortheilen mögen hier nur folgende angeführt werden: 1. die volle Einheitlichkeit des Lehrens und des Schullebens, 2. die Möglichkeit, die Kinder und Eltern recht genau kennen zu lernen, 3. die geringe Zahl der Schüler in einer Abtheilung, welche es möglich macht, alle genau in's Auge zu fassen, und sich zu vorgewissern, ob jeder einzelne den Lehrstoff gut gefaßt und sich so angeeignet habe, daß er Rede und Antwort geben könne.

Indem der Referent sodann zu dem eigentlichen Gegenstande, der Vergleichung der vier- und achtklassigen (resp. vier- und achtstufigen) Volksschule, überging, wies er eingehend nach, daß die Vortheile des ein- und des vielklassigen Schulsystems am besten in einer mittleren Schuleinrichtung, der vierklassigen Schule, gewahrt und vereinigt, ihre beiderseitigen Nachtheile dagegen in ihr auf ein möglichst geringes Maß zurückgeführt seien.

Da Seitens des Vorstandes in Kürze ein ausführliches Gutachten über die in Rede stehende Frage ausgearbeitet und in Druck gegeben werden soll und dasselbe dann auch dem Schulblatt wahrscheinlich beigegeben wird, so mögen diese wenigen Andeutungen für jetzt genügen. Wir wollten jedoch nicht versäumen, den geehrten Lesern des Schulblattes jetzt schon das Gutachten anzukündigen und ihnen ein eingehendes Studium desselben bestens zu empfehlen, da es Gelegenheit bieten wird, sich ein selbständiges Urtheil in dieser so wichtigen Schulorganisationsfrage zu bilden.

Schließlich sei noch bemerkt, daß in der nachfolgenden Discussion sämmtliche Redner, mit Ausnahme eines derselben, welcher für eine ganz besondere Form der achtklassigen Schule plädirte, den Ausführungen des Referenten zustimmten, und daß zuletzt einstimmig die vom Vorstande vorgeschlagene These, welche sich vom pädagogischen Standpunkte zu Gunsten der vierklassigen gegenüber der achtklassigen Volksschule aussprach, angenommen wurde. Otto Biermann.

Klagelied eines Schulmeisters um 1730.

Diesmal handelt es sich nicht um das alte Lied vom kärglichen Einkommen, vom Hungertuche und der jämmerlichen Besoldung, sondern um einen Nothschrei bodenlosester Schulzucht und Disciplin. Wenn man gewöhnt ist, die alte Zeit als die der Strenge, Zucht und rücksichtslosesten körperlichen Züchtigung zu bezeichnen, so muß man fast die folgende Mittheilung nach ihrer Wahrheit anzweifeln,

wenn nicht die Aufzeichnung im Original noch vorhanden wäre. Zugleich aber ist sie ein Beweis, daß ein schlaffes Regiment auch eine lockere Disciplin und eine leichtfertige Jugend erzieht.

Unsern Beleg hierfür verdanken wir einer Mittheilung des Predigers Herrn Dr. Krummacher in den Geschichtsblättern für Stadt und Land, Magdeburg 1876, 1. Heft. Darnach sah es um 1730 in der lateinischen Schule zu Barby gar traurig aus und der Rektor Tobias Rende schreibt:

Es ist nicht genug zu beschreiben der elende und jämmerliche Zustand unserer Schule in den beiden oberen Klassen, und sonderlich in Prima, sie wüthen und toben die ganze Stunde durch als unsinnige Leute, schlagen sich in meiner Gegenwart, und spotten einander aus, werfen Tische und Bänke umb, schreyen dergestalt laut, daß man es weit über die Gasse hören kann und sich schämen muß vor den Nachbarn, und denen, so verbeigehen, sie schlagen schrecklich an die Thür und auf den Tisch, auch sogar unter dem Gesang und Bibel-Lesen sind sie niemals still, und lachen, wenn gebetet wird, gehen oft hinaus, wenn ich gleich es noch so oft verbiete, lauffen in der Klasse herum, und bleibt kein einziger an seinem Ort, setzen sich auf den Katheder, liegen in den Straßen, die hinaus gelauffen, gucken von der Gasse zum Fenster hinein, fressen Semmel und Obst in der Stunde, da dociret wird, werfen einander mit Nuß-Schalen, legen sich auf Dieberey und stehlen Bücher, machen aus allen Vermahnungen ein Gespött, reden mir in der Klasse nach, tappen mit den Füßen auf die Erde, indem sie sitzen, und suchen ihre größte Freude darinnen, wenn sie mich recht sehr ängstigen und quählen können, sie kommen zu langsam, und bleiben aus der Schule und Kirchen, wenn es ihnen beliebt, sie ruiniren alles in der Klasse, sie singen unter der Lection. Verbiete ich es, wird mir geantwortet: Es ist mein Plaisir so. Sie lesen laut, wenn ich informire, so daß ich mein eigen Wort kaum hören kann, reden von Liebes-Händeln, wollen nicht exponiren, wenn ich es sie heise, hernach, wenn ich einen andern lasse machen, wollen sie es thun, damit nur ein Gezänk und Unruh entstehen möge. Sie werfen die Mäntel und Hüte in die Stube, daß ich vor Staub nicht bleiben kann, und was dergleichen unzählige Unordnungen und Gottlosigkeit mehr sind. Wenn der Herr Con-Recktor verreiset ist, und ich vor ihn in secunda informiren muß, bringen sie alle zusammen in die Klasse, turbiren mich, und üben allerhand Frevel und Muthwillen aus. In Summa sie sind in allem ungehorsam, beweisen mir nicht den geringsten Respect, treten das vierte Gebot mit Füßen, versündigen sich an mir auf das unverantwortlichste, mißbrauchen schändlich das heilige Abendmahl, und ist das Elend mit blutigen Thränen nicht zu beweinen. Will ich sie bestrafen, so widersetzen sie sich, entlaufen mir, oder kriechen unter die Bank, oder reißen mir den Stock aus den Händen, stellen sich zur Wehr, wollen auf mich zuschlagen und strecken zu solchem Ende die Hand aus, welches insonderheit Minsel etlichemal gethan, sagen auch wohl, sie wollten mich schon davor kriechen, und ich würde meinen Lohn bekommen. In der Kirche sind sie niemals still, sie essen allda, lesen Zeitungen oder Historien-Bücher, und was dergleichen entsetzliche Dinge mehr sind. Es ist schwerlich in Europa eine Schule, wo es so gottlos hergehet, und könnte ein ganzes Buch schreiben von den Lastern so bisher passiret sind. Der Jammer ist größer, als man es denken oder glauben kann. Es ist ein wahrer Atheismus unter ihnen eingerissen, und sind viel ärger, als die Heyden. Sage ich etwas, so antworten sie mir auf das allerleichtfertigste, und schäme ich mich, die

unfläthigen Reden, so sie gegen mich brauchen, hierher zu setzen. Enfin, sie tractiren mich als einen Lotterbuben, als einen Narren, als einen Hunde-Jungen, als den allerehrlosesten Menschen, so daß ich das Leben ganz müde werde, und nichts mehr wünsche, als durch ein seliges Ende aus diesem Angst-Karren von Gott ausgespannt zu werden. Sonderlich betrübet mich, daß, wenn ich nach meiner Gewohnheit mit ihnen bete, die Bibel lese, und von versicul zu versicul Lehren und Vermahnungen aus dem Kapitel ziehe, und mit Gebet beschliese, sie so gottlos sind, daß sie es nicht einmal mit den Ohren anhören, sondern auch alsdann plaudern, Historienbücher lesen, oder sonst etwas vornehmen, nicht ein Einziger ist in prima und secunda classe, der Gott fürchtet. Das Elend ist nunmehr unerträglich worden, und möchte es einen Stein erbarmen, was ich ausstehen muß. Ich bin ein Spott der bösen Buben und daher untüchtig, etwas Gutes auszurichten, bis der schrecklichen Ruchlosigkeit abgeholfen wird. Ich habe alles versucht, was nur in meinem Vermögen gewesen, aber vergebens, und muß frei bekennen, daß ich dem Unwesen nicht steuern kann, wie gern ich auch wollte. Ich verrichte alles mit lauter Angst, und wird mir anjetzo eine Stunde schwerer und saurer, als sonst zehn gewesen. Gehe ich in die Klasse, so ist mir nicht anders zu Muth, als wenn ich unter lauter grimmige und rasende Thiere gehen sollte. Es wird auch vermuthlich diese so schreckliche Noth meinen Tod beschleunigen. O was für ein bitterer Trank wird mir in meinem Alter eingeschenket! da mein Leib ohne das miserabel ist. Mein Gewissen hat mich getrieben, diesen meinen Kummer, der mir Tag und Nacht im Gemüth ist, zu entdecken.

M. Tobias Rende, Rektor.

Der Schluß dieser Mittheilung söhnt uns einigermaßen mit dem „alten gebrechlichen Magister" wieder aus. Was soll man aber von jenem jungen Rektor sagen, dem es 1848 in seiner Klasse in einer Mittelstadt der Mark an der Oder passirte, daß ein stämmiger Bursche in einer Anwandlung von Hochherzigkeit oder Mitleid zu ihm sagte: Na, Herr Rektor, heute stehe ich Ihnen bei, heute sollen sie sich nicht mucksen," und zu seinen Mitschülern sich wendend mit drohender Faust sprach: „Ruhig, sage ich Euch, sonst habt Ihr es mit mir zu thun!" Und die Schlingels, die sonst auch in ähnlicher Art, wie ihre Vorfahren in Barby vor 118 Jahren mit dem Rektor umsprangen, saßen aus Furcht vor dem gestrengen Mitschüler ruhig. Stgsbl. d. N. A. Z.

Selbst-Anzeige.

Gänzlich umgearbeitete Ausgabe der „Sedanfeier" für Schule und Haus von J. G. Iskraut, (Rector in Friedeberg N. M.). Bei Hugo Klein in Barmen.

Der Verf. hat sich bemüht, das Beste, was die große Zeit von 1870—71 an poetischen Erzeugnissen hervorgerufen hat, zu sammeln und mit älteren patriotischen Liedern, eigenen, von Freunden als gelungen bezeichneten poetischen Versuchen und einer in volksthümlichem Tone gehaltenen Geschichtserzählung zu einem harmonischen Ganzen zu verbinden. Sechs schöne Holzschnitte zieren das 2¼ Bogen starke Heft, dessen Preis auf nur 40 Pfg. (25 Exempl.: à 30 Pfg.) berechnet ist.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang September 1877.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Ein Wort über Vorbildung für die Lehrer-Seminarien.

(Von Hermann Steins, weiland Director der Präparanden-Anstalt zu Neudorf bei Straßburg.*)

Die Frage über die zweckmäßigste Vorbildung für die Seminarien der Elementarlehrer beschäftigt in den letzten Jahren mehr als je die Schulbehörden, die Schulmänner und die Landtage Deutschlands. In der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Hamburg, im Jahre 1871, sagte der Seminar-Director Kehr: „Die Frage der Seminar-Vorbildung gehört entschieden zu den wichtigsten Fragen, welche die pädagogische Gegenwart bewegen. Von ihrer richtigen Lösung hängt mehr oder weniger der Erfolg unserer amtlichen Wirksamkeit, die Hebung des Seminarwesens, die Förderung der Volksschule und die Achtung des Lehrerstandes ab."

Es dürfte deshalb den Lesern des Schulblattes willkommen sein, diese wichtige Frage auch hier zu erörtern.

Zur Orientirung möchte ich zuerst in möglichster Kürze vorführen, wie sich diese Vorbildung in den verschiedenen Theilen Deutschlands entwickelt hat.

Nach der tiefen Demüthigung Preußens, in den Jahren 1806 und 1807, sprach der König Friedrich Wilhelm III. es öffentlich aus, daß er gesonnen sei, das Wohl und Gedeihen seiner Länder auf die sorgfältig geleitete Entwicklung der geistigen Kräfte zu gründen. An der Spitze des Schulwesens standen Männer, die mit dem für Jugend- und Volksbildung begeisterten Pestalozzi, in der Schweiz, in naher Verbindung standen, und die dafür sorgten, daß junge Schulmänner sich bei dem ergrauten aber noch jugendlichen frischen Pestalozzi „pädagogisches Feuer" holten. In Folge dieser Anregung entstand, besonders nach dem Jahre 1815, in Preußen und im übrigen Deutschland eine Reihe von Schullehr-

*) Anmerk. d. Red. Dies ist die letzte Arbeit aus der Feder des sel. Freundes und Mitarbeiters. Er hatte dieselbe zwischen Ostern und Pfingsten d. J. niedergeschrieben — zunächst für das Elsäss.-Lothring. Schulblatt, wo sie auch in Nr. 9—15 erschienen ist. Bevor aber die zweite Hälfte des Aufsatzes zum Abdruck gelangte, war der Verfasser schon nicht mehr hienieden. Besonders am Niederrhein, wo er die längste Zeit seines Lebens (bis 1872) in Segen gewirkt hatte, versetzte die plötzliche Todesnachricht die Herzen vieler Freunde und dankbarer Schüler in schmerzliche Trauer. War er doch zu Pfingsten d. J., bei der Jahresversammlung des ev. Lehrervereins, noch gesund und frisch in unserer Mitte gewesen.

Zum Andenken an den theuren sel. Freund theilen wir seine letzte Arbeit, die auf einer mehr als 30jährigen Erfahrung im Dienste der Präparandenbildung ruht, auch hier mit, und sind überzeugt, daß wir dem Wunsche der zahlreichen Freunde in Rheinland-Westfalen so wie aller Leser, die sich für die Präparandenbildung interessiren, entgegenkommen.

Mittheilungen aus dem wirkensreichen Leben des Entschlafenen werden hoffentlich bald folgen können. F. W. D.

rer-Seminarien, in welche die Zöglinge in der Regel im 17. oder 18. Lebensjahre eintraten und darin 2—3 Jahre verweilten. Die Vorbildung für diese Anstalten wurde der freien Concurrenz, d. h. dem Zufalle, überlassen.

Die Seminarlehrer machten aber bald die Erfahrung, daß die Vorbildung vieler Jünglinge eine sehr mangelhafte war, daß die intellectuelle und auch sittliche Ausbildung der Präparanden nicht so beschaffen war, daß die Seminarien das gewünschte Ziel erreichen konnten. Der Seminar-Direktor Zahn schrieb in den 30er Jahren: „Wir lassen unsre Leute in dem wichtigsten Zeitpunkte ihrer Entwicklung, vom 15.—18. Jahre, mehr oder weniger verderben, und quälen uns dann im Seminar, um das Verdorbene wieder gut zu machen. Heißt das nicht Unkraut säen lassen, um das Vergnügen zu haben, es wieder ausraufen zu können?"

Woher rührte diese mangelhafte Vorbildung der meisten Jünglinge, die sich dem Elementarlehrer-Berufe widmeten?

Zur Beantwortung dieser Frage wollen wir die Bildungs-Anstalten für die Elementarlehrer mit denen anderer Stände vergleichen. Für die Ausbildung der Geistlichen, der Lehrer an höhern Schulen, der Aerzte und Juristen giebt es 3 staatliche Bildungs-Anstalten, in denen sie planmäßig und zusammenhängend für ihren Beruf vorbereitet werden: die Elementarschule, das Gymnasium und die Universität. Die Fachbildung auf der letztern wird erst dann begonnen, wenn durch eine gediegene allgemeine Bildung auf dem Gymnasium ein sicherer Grund für jene gelegt ist. Der Kaufmanns- und höhere Gewerbestand hat nach der Elementarschule seine Real- und Gewerbeschulen und darüber hinaus als Fachschulen: Handelsschulen, höhere Gewerbeschulen und polytechnische Anstalten. Für den Elementarlehrer gab es bis in die 60er Jahre, und giebt es noch in manchen Gegenden Deutschlands, nur 2 staatliche Bildungs-Anstalten: die Elementarschule, die ihre Schüler bis zum 14. Jahre unterrichtet, und das Seminar, das seine Zöglinge in der Regel mit dem 17. oder 18. Lebensjahr aufnimmt. Es fehlte somit zwischen beiden diejenige Anstalt, welche die in der Elementarschule gewonnene Bildung planmäßig fortsetzte und dadurch ein sicheres und festes Fundament für die Seminarbildung legte.

Die dem Zufall überlassene Präparanden-Bildung war eine sehr verschiedene. Einige besuchten, etwa vom 12.—17. Jahre, eine höhere Schule, bis zur Tertia oder Secunda; die größte Zahl blieb bis zum 14. oder 15. Jahre in der Elementarschule, und erhielt dann, bis zur Aufnahme in's Seminar, im günstigsten Falle einen 2stündigen täglichen Privatunterricht bei Lehrer und Geistlichen.

In einigen Gegenden, in welchen der Lehrermangel groß war, stellte man sie schon als 15- und 16jährige Knaben als Hülfslehrer an, in welcher Stellung sie eine Schaar von 80 und mehr Kindern zu unterrichten und zu disciplíniren hatten. Nach der 5—6stündigen Schulzeit waren sie hinsichtlich ihrer Fortbildung vielfach auf sich selbst angewiesen; jedenfalls mußten sie sich mit den wenigen Brosamen begnügen, die von dem Tische des Hauptlehrers oder wohlgesinnter Collegen der Nachbarschaft für sie abfielen. Ein körperliches, geistiges und sittliches Siechthum war nicht selten die Folge davon.

Bei dem Mangel einer gründlichen und geordneten allgemeinen Vorbildung und einer dem Alter der Präparanden entsprechenden Zucht kam das Seminar in eine mißliche Lage. Die Verschiedenartigkeit der Vorbildung ließ es nicht zu

einem geordneten Unterrichte kommen. Wenn der Lehrer die mangelhaft Vorbereiteten hauptsächlich berücksichtigte, so langweilte er die Geförderten, die dann auf allerlei Nebenstudien verfielen; wenn diese, so ging der Unterricht jenen über die Köpfe und brachte sie zum Lesen seichter Lektüre.

Die Aneignung von manchen Kenntnissen und Fertigkeiten, für welche Geist und Finger der 14—17jährigen Knaben noch die nöthige Elasticität haben, aber nicht mehr der 18—20jährigen Jünglinge, brachte dem Seminar unsägliche Schwierigkeiten. Auch mußte es die an zu große Selbstständigkeit und Freiheit, ja nicht selten an die Zuchtlosigkeit des häuslichen und öffentlichen Lebens Gewöhnten wieder unter die Zucht eines streng geordneten Zusammenwohnens und Lebens bringen. Es wurden dadurch Anforderungen an den Unterricht und die Erziehung im Seminar gestellt, bei denen auch der tüchtigste und treueste Lehrer und der erfahrenste und weiseste Erzieher zu Schanden werden kann.

Die Erkenntniß dieser theils unzweckmäßigen, theils höchst mangelhaften Vorbildung führte schon in den 30er Jahren zur Gründung von Privat-Präparanden-Anstalten, von denen ich die von dem Seminar-Direktor Harnisch in Weißenfels, in der Provinz Sachsen, und die von Seminar-Direktor Zahn in Mörs in Rheinpreußen gegründete nenne. Diese und ähnliche später eingerichtete Anstalten waren in der Regel Privatanstalten der Seminar-Direktoren oder Seminarlehrer, welche in Nebenstunden mit jungen Hülfslehrern die Präparanden unterrichteten und überwachten.

Statt auf diesem Wege fortzugehen, die Gründung von weitern Privat-Präparanden-Anstalten anzuregen und durch Staatsmittel zu unterstützen, wodurch sie in den Stand gesetzt worden wären, nicht bloß junge Hülfslehrer, sondern auch erfahrene und tüchtige Schulmänner anzustellen, statt auf diese Weise allmählig dahin zu gelangen, diese in der Ausbildung der Elementarlehrer vorhandene Lücke durch vollständige organisirte und vom Staate eingerichtete Anstalten auszufüllen, schlug man nach 1848 in Preußen und den meisten Ländern Deutschlands einen andern Weg ein. Es war die Zeit, in der mit der politischen Reaktion auch eine rückwärts gehende Bewegung auf dem Gebiete der Volksschule eintrat.

Schon früher waren Stimmen laut geworden, welche meinten, es seien Ideale gewesen, als man geglaubt habe, durch Verbesserung des Volksschulwesens das Volk zu erheben; ja es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem gesammten Volke zu geben, und man müsse zum Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus zurückgehen. Darum müsse auch die Bildung der Volksschullehrer nicht mehr erweitert, sondern vereinfacht und mehr beschränkt werden. Es ist mir nicht bekannt, daß in Bezug auf die Ausbildung in den höhern Schulen, aus denen die Stimmführer und Leiter der revolutionären Bewegung hervorgingen, Stimmen sich erhoben hätten, die auf eine Beschränkung der wissenschaftlichen Ausbildung auf Gymnasien und Universitäten drangen; es fehlte nicht an solchen, die die Nothwendigkeit einer bessern religiösen Durchbildung betonten und die Gründung von Privat-Gymnasien veranlaßten.

Die vorhin angegebene Anschauung über Lehrerbildung gewann nach 1848 in den Regierungskreisen Preußens und fast aller deutschen Länder die Oberhand. Das preußische Regulativ vom J. 1854 bestimmte über die Vorbildung der Seminar-Präparanden, daß keine geschlossenen Präparanden-Anstalten einzurichten seien sondern nach wie vor auf die freiwillige Thätigkeit der Lehrer und Geistlichen, gerechnet werde. Die Regierungen sollten diejenigen Lehrer bezeichnen, die zur

Vorbereitung von Präparanden für's Seminar bereit wären und dazu für fähig erachtet würden. Die Zahl der von 1 Lehrer zu gleicher Zeit vorzubildenden Schüler wäre am zweckmäßigsten auf höchstens 3 zu beschränken. In Betreff des Unterrichts wurde vorausgesetzt, daß sie (14—17jährige Schüler) an dem für sie sich eignenden Unterricht der Ortschule und an dem Religionsunterrichte des Pfarrers Theil nähmen. Im Uebrigen komme es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit angeleitet und in derselben überwacht und corrigirt würden. Indem so die Präparanden im Wesentlichen das Material für ihre Bildung selbst herbeischafften, würden zwei tägliche eigentliche Unterrichtsstunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen. Das Ziel war allerdings niedrig genug gesteckt. Im Deutschen, Rechnen und in den Realien waren die Anforderungen an die aufzunehmenden Seminaristen die Leistungen eines guten Elementarschülers der Oberklasse.

Eine ganz entgegengesetzte Anschauung über Lehrerbildung herrschte in jener Zeit unter der Majorität der Lehrer Deutschlands. Sie hatten die richtige Erkenntniß, daß eine Hauptbedingung für die Hebung des Volksschulwesens und des Lehrerstandes eine gründliche Lehrerbildung ist. Die Berliner, Breslauer, Coblenzer u. a. Provinzial-Lehrerversammlungen im J. 1848 wünschten als Bedingung zur Aufnahme in das Seminar dasjenige Maß wissenschaftlicher Bildung, welches von einem Abiturienten der Realschule (Gymnasium) gefordert wird, mit Ausnahme der Prüfung in den alten Sprachen und im Englischen. In spätern Jahren vertrat die allgemeine deutsche Lehrerversammlung im Ganzen diese Anschauung.

Ein anderer Theil der Lehrerwelt nahm eine vermittelnde Stellung ein. Eine Denkschrift einer Lehrerversammlung in Rheinpreußen in Sachen des Volks-Schulwesens, als deren Hauptverfasser der damalige Regierungs- und Schulrath Dr. Landfermann anzusehen ist, sprach sich über diesen Punkt also aus: „Gegenwärtig lähmt und beschränkt die oft mangelhafte Vorbildung der in die Lehrer-Seminarien eintretenden Jünglinge erfahrungsmäßig auch die Wirksamkeit der Seminarien, welche zu isolirt und zu fundamentlos dastehen. Denn die Zeit zwischen dem Besuche der Elementarschule und der des Seminars, d. h. etwa vom 14.—18. Lebensjahr, ist für die sittliche und intellectuelle Ausbildung des künftigen Lehrers wenigstens eben so wichtig, wie die Zeit des Seminar-Cursus, in welchen die 18—19jährigen Jünglinge meist wohl mit ziemlich festgestellter Geistesrichtung und Lebensanschauung, mit ziemlich ausgeprägtem Charakter und bestimmter sittlicher Gewöhnung eintreten. In dieser wichtigen Lebensperiode entbehrten seither mehr oder weniger die meisten künftigen Lehrer planmäßiger und zusammenhängender Bildung, die aber erst wird gefordert werden können, wenn das Lehramt den während einer solchen Bildungszeit zu machenden Aufwand genügender als bisher lohnt." — Diese Anschauung blieb in Rheinpreußen und einem Theile Westfalens unter den Lehrern die vorherrschende, und in den 60er Jahren sprach ein großer Theil derselben der Regierung und den Vertretern des Volks ihre Wünsche dahin aus, daß staatliche Pro-Seminarien oder Präparanden-Anstalten errichtet werden möchten, welche, an die in der Elementarschule gewonnene Ausbildung anknüpfend, eine allgemeine wissenschaftliche Ausbildung zu erstreben hätten, wie sie als Fundament für die Seminarbildung der speziellen Fachschule der Elementarschule nothwendig sei. Wie weit sich in den 50er und 60er Jahren diese vermittelnde Anschauung in

Preußen erstreckt hat, ist mir unbekannt geblieben; daß sie auch in einigen andern Ländern Deutschlands vorhanden war, wird später ersichtlich werden.

Da in jener Zeit solche Anschauungen und Wünsche in den maßgebenden und bestimmenden Kreisen keinen Anklang fanden, so versuchten viele Lehrer einen andern Weg. Sie wandten sich um das Jahr 1870 an Schulfreunde im Volke und suchten deren thätige Mithülfe zur Errichtung von Privat-Präparanden-Anstalten zu gewinnen. Das gelang über Erwarten. In den Jahren 1871 bis 1873 entstanden am Rhein und in Westfalen 4 Privat-Präparanden-Anstalten, für deren Bau und Einrichtungen und für die Anstellung von Lehrern ansehnliche Summen zusammenflossen und noch fließen und die in kurzer Zeit gut besucht wurden.

In andern Gegenden Preußens erkannte man ebenfalls immer mehr das Ungenügende der in dem Regulativ vom J. 1854 empfohlenen Weise der Vorbildung. Und als in Folge der unglückseligen Parole: „Nur Lehrermangel führt zur Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer!" der Mangel an Lehrern immer größer wurde, da die meisten Lehrer mehr ab- als anriethen, Lehrer zu werden, noch weniger hülfreiche Hand für die Vorbildung boten, sah die Regierung sich veranlaßt, die Privat-Präparanden-Anstalten der Seminarlehrer wieder zuzulassen, ja sogar einige staatliche einzurichten. Das Jahr 1872 brachte in Preußen einen Fortschritt in der Präparanden-Sache. Der neue Unterrichtsminister Falk berief eine Anzahl Männer der verschiedensten socialen, kirchlichen und politischen Stellungen, um ihre Ansichten über die Entwicklung des Volksschulwesens zu vernehmen.

Zu dieser Conferenz, in welcher der Minister den Vorsitz führte, gehörten 6 Schulräthe, 5 Seminar-Direktoren, 5 Mitglieder des Landtages von verschiedener politischer Richtung, 2 Männer aus Privatstellungen und 2 Volksschullehrer. In den für die Diskussion von der Regierung vorgelegten Anhaltspunkten heißt es u. A. über die Präparandenbildung: Ist die Vorbildung von Präparanden durch einzelne Geistliche und Lehrer nicht ausgeschlossen, so soll doch die Regel die sein, daß der Staat eine ausreichende Anzahl von Präparandenschulen einrichtet.

Daß diese Anschauung in den Regierungskreisen Preußens die maßgebende und vorherrschende geworden, beweisen die in dem neuen Regulativ enthaltenen Bestimmungen über die Lehrerbildung und die erhöhte Thätigkeit, welche in den letzten 3 Jahren der Präparandensache ist zugewendet worden. Es sind gegenwärtig schon ca. 30 staatliche Präparanden-Anstalten errichtet worden, und würde die Zahl gewiß noch größer sein, wenn nicht die Errichtung von vielen Seminarien die Geldmittel übermäßig in Anspruch genommen hätte. Einige dieser Präparanden-Anstalten sind Internate, andere Externate. Die andern Einrichtungen, mit denen man sich hat begnügen müssen, sind noch Nothanstalten. Man hat mehreren Lehrern eines Ortes noch 1 jungen Hülfslehrer beigegeben. Diese unterrichteten die sich dort sammelnden Schüler je nach Zeit und Fähigkeit. Einer der Elementarlehrer ist der Vorsteher dieses in innerer und äußerer Hinsicht noch dürftig eingerichteten Institutes. Preußen, welches seit langer Zeit für seine Aufgabe, Schild und Schwert Deutschlands zu sein, übermäßig viel Mittel verwenden mußte, welches 2 Decennien hindurch durch eine nach meiner Ansicht falsche Bekämpfung irre geleiteter Lehrerbestrebungen die Entwicklung seines Volksschulwesens schwer schädigte, wird in nicht langer Zeit durch bessere Vor-

bildung der Elementarlehrer, durch einträglichere Dotation der Schule und durch Hinstellung sachverständiger und ungetheilt dem Schulwesen lebender Aufsichtsbehörden dahin gelangt sein, auch auf dem Gebiet des Volksschulwesens wieder an der Spitze Deutschlands zu stehen.

Günstiger als in Preußen hat sich in den letzten Decennien die Seminarvorbildung in andern Ländern Deutschlands entwickelt. Das Königreich Sachsen, welches schon im achtzehnten Jahrhundert mehrere Seminarien gründete, zählt gegenwärtig, bei einer Bevölkerung von 2,800,000 Einwohnern, 12 Seminarien, die seit dem Jahre 1867 meistens sechsklassige Internate bilden. In früherer Zeit war die zweijährige Präparandenanstalt nicht organisch mit dem Seminar verbunden. —

Im Königreich Baiern wurde durch eine königliche Verordnung im Jahr 1866 der bis dahin übliche Privatvorbereitungsunterricht abgeschafft und dafür die Errichtung von staatlichen Präparandenanstalten angeordnet. In 35 Präparandenschulen (23 katholischen, 11 evangelischen und 1 gemischten) sind 180 Lehrer thätig. An jeder Anstalt arbeiten neben 1 verantwortlichen Hauptlehrer 1 oder 2 Hülfslehrer und als Nebenlehrer 1 Religionslehrer und mehrere Aushülfelehrer. Der Religionslehrer und der Inspektor der Anstalt sind Geistliche. Jede Anstalt, die nicht mehr als 40 Schüler zählen soll, hat einen dreijährigen Cursus. Die Anstalten sind Externate und von den Seminarien mit zweijährigem Cursus getrennt. Jedem Seminar sind in der Regel drei Präparandenschulen zugewiesen.

Im Großherzogthum Coburg-Gotha bestimmte das Schulgesetz vom Jahre 1863: „Bedingung für die Aufnahme ins Seminar ist Gymnasialvorbildung und zwar mindestens die Reife für die Sekunda des Gymnasiums oder für die Prima des Progymnasiums oder ein der Höhe dieser Forderung gleichstehendes Examen." Vor einigen Jahren haben die Lehrer des Seminars in Gotha sich einstimmig gegen diese Art der Vorbildung ausgesprochen und die Schulbehörden ersucht, eine Seminar-Vorbereitungsanstalt mehr im Anschlusse an die Volksschulbildung einzurichten. Die lebhaften Verhandlungen der Schulbehörde mit dem Landtage haben meines Wissens noch nicht zu einem bestimmten Resultate geführt.

Im Königreiche Würtemberg bestehen mehrere vom Staate unterstützte Privat-Präparandenanstalten, in denen die Seminarlehrer in Nebenstunden den Unterricht ertheilen. Die Privatseminarien haben organisch mit ihnen verbundene Präparandenanstalten. Der würtembergische Seminarlehrertag im Jahr 1876 beschloß, eine Eingabe an die Oberschulbehörde mit der Bitte zu richten, die Errichtung von Präparandenanstalten mit staatlichem Charakter beim Kultus-Ministerium befürworten zu wollen.

In Elsaß-Lothringen, dem deutschen Reichslande, bestehen gegenwärtig, neben 6 Lehrerseminarien, 4 vollständige staatliche Präparandenanstalten in Neudorf, Colmar, St.-Avold und Lauterburg und in den neuen Seminarien in Colmar und Pfalzburg ein einjähriger Präparandenkursus. Die 2 ersten Anstalten wurden im Jahr 1872 eröffnet. Jede Anstalt ist auf 50 Zöglinge berechnet, die reichliche Staatsstipendien erhalten. Außer dem Leiter sind noch 2 Lehrer angestellt, die sich ausschließlich dem Unterrichte und der Erziehung der Schüler widmen. Die confessionell gemischten Anstalten sind Internate und sind mit den Seminarien nicht unmittelbar verbunden.

In den andern Ländern Deutschlands ist man meines Wissens noch nicht

weit über die primitivste Art der Vorbereitung hinausgekommen. Doch zeigt sich überall die Erkenntniß der Mangelhaftigkeit derselben und das Streben, dem Nothstande abzuhelfen.

Im Kaiserreich Oestreich wurde im Jahr 1873 in Wiener-Neustadt die erste staatliche Präparandenanstalt mit dreijährigem Cursus eröffnet. Der niederöstreichische Landtag bewilligte für dieselbe bedeutende Mittel. Das Schulgebäude wurde sowohl den Schulzwecken entsprechend als auch architektonisch schön gebaut und eingerichtet; die Lehrer wurden gut besoldet und für die Zöglinge sind bedeutende Stipendien ausgeworfen. Bei der feierlichen Eröffnung, bei welcher der Minister für Kultus und Unterricht, der Landmarschall, viele Mitglieder des Reichsraths und des Landesschulraths anwesend waren, sprach der Minister der Vertretung des Landes Niederöstreich seine lebhafteste Anerkennung dafür aus, daß sie mit so großen Opfern ein Werk geschaffen habe, bestimmt zu glänzen in der Reihe derjenigen Einrichtungen, welche den Volksschulgesetzen zur wirklichen Durchführung verhelfen würden.

In der Schweiz, wo die Bildungsanstalten der Elementarlehrer die größte Mannigfaltigkeit aufweisen, sind auch die Anforderungen an den Eintritt ins Seminar sehr verschieden. Während in der deutschen Schweiz das Seminar (3- oder 4jährig) seine Zöglinge faktisch oder selbst nach gesetzlicher Vorschrift meist aus Sekundar-, Real- oder Bezirksschulen erhält, wird in andern Kantonen nur der Besitz einer guten Primärschulbildung verlangt.

Aus dieser geschichtlichen Darstellung, die wegen ungenügenden statistischen Materials keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben darf, ergiebt sich zur Genüge, daß in der Vorbildung für das Seminar noch eine große Mannigfaltigkeit herrscht.

Hier überläßt man die Vorbereitung für die Aufnahmeprüfung der freien Concurrenz, dort überweist man die Präparandenbildung dem Privatunterricht einzelner dafür ausgewählter Geistlichen und Lehrer. An einigen Orten verlangt man für die Aufnahme in's Seminar mindestens die Reife für die obern Klassen der höhern Schulen, an andern haben die Seminarlehrer oder die Regierungen die Lücke in der Vorbildung durch Errichtung von Privat-Präparandenschulen, oder Schulfreunde durch Gründung von vollständig organisirten Privat-Präparandenanstalten auszufüllen gesucht. In Sachsen, Preußen, Bayern, Elsaß-Lothringen und Nieder-Oestreich finden wir staatliche Präparandenanstalten mit 2- oder 3jährigem Cursus als Externate oder Internate, theils unmittelbar, theils mittelbar mit den Seminarien verbunden.

Welche Art der Vorbildung bietet die meiste Garantie, um ein sicheres Fundament für eine ersprießliche Seminarthätigkeit und einen gründlich gebildeten Lehrerstand zu erhalten, der die Aufgabe der Volksschule für Staat, Familie und Kirche in genügender Weise zu lösen im Stande ist?

Man darf von einem, der die Beantwortung dieser Frage versucht, verlangen, daß er kein Fremdling oder Neuling auf dem Gebiete der Präparandenbildung ist, sondern durch längere Arbeit auf diesem Felde sich durch mancherlei Anschauungen und Erfahrungen seine Ansichten gebildet und sich auch von der Aufgabe der Volksschule eine richtige Auffassung angeeignet hat.

Der Schreiber dieses glaubt das Recht, ja die Pflicht zu haben, seine Ansicht über Präparandenbildung auszusprechen und zu der Lösung dieser wichtigen

Schulfrage beizutragen. Nach Absolvirung eines Pro-Gymnasiums im 17. Lebensjahre, arbeitete er 1½ Jahr in einer Unterklasse als Gehülfe unter Leitung eines Hauptlehrers. Nach seiner Seminarzeit und 2jähriger Arbeit an einer Seminar-Uebungsschule war er von 1840—1855 Lehrer an einer Privat-Präparandenanstalt. In seiner spätern Stellung an einem Erziehungsinstitute, welches stets von einigen Präparanden besucht wurde, betheiligte er sich an dem Privatunterrichte der Schulamtsaspiranten und an den Bestrebungen, die auf eine bessere Seminarvorbildung gerichtet waren. Seit 1872 ist er an der ersten staatlichen Präparandenanstalt in Elsaß-Lothringen angestellt. Es fehlt ihm somit nicht an vielen und mannigfachen Erfahrungen auf diesem Gebiete.

Hinsichtlich der Auffassung der Aufgabe der Volksschule führe ich das Wort eines schon früher genannten Mannes an, der in der Leitung des höhern und niedern Schulwesens Rheinpreußens eine hervorragende Stellung eingenommen hat und zu den bedeutendsten Schulmännern muß gerechnet werden.

In einem Gutachten in Sachen des Volksschulwesens im Jahre 1845 sagt der Geheime Regierungs- und Schulrath Dr. Landfermann also:

„Man kann meines Erachtens die Aufgabe der Volksschule in zwiefacher, sehr verschiedener Weise auffassen."

„Entweder soll dieselbe gewisse Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w., deren Besitz nun einmal für unentbehrlich gehalten wird, möglichst zum Gemeingut Aller machen und zugleich durch ihre Disciplin Gehorsam und Manierlichkeit in die gesammte Jugend des Volks bringen."

„Oder sie soll ein Institut für Volksbildung im vollen Sinne des Wortes sein; sie soll das Volk im Gegensatz gegen die aus dem täglichen Verkehr und der Noth des Lebens, sowie aus Tagesblättern und der Pfenningsliteratur auf das Volk einstürmenden corrumpirenden Einflüsse mit einem tiefen Fonds von Erkenntniß und Gesinnung ausrüsten; sie soll das gesammte Volk durch eine im christlichen Sinn sich vollziehende naturgemäße Entwicklung der gesammten Kräfte des Menschen befähigen, nicht nur dem physischen und sittlichen Elende des Proletariats zu entgehen, sondern auch darüber hinaus, in jedem seiner Glieder, am bürgerlichen, sittlichen und religiösen Leben lebendigen Antheil zu nehmen."

„Hält man die erste Aufgabe fest, so bedarf es nur mäßiger Mittel und mäßiger Arbeit, um sie immer befriedigender zu lösen. Die Lehrer für diesen Zweck zu finden, kann so schwierig nicht sein. Friedrichs II. ausgediente Unteroffiziere möchten noch immer bei einiger Auswahl füglich eoneurriren können." —

„Mir ist es nicht zweifelhaft, daß nur die zweite Auffassung der Aufgabe die richtige ist. Nur durch allgemeine und tiefe intellectuelle, wie sittlich religiöse Volksbildung kann den Gefahren nachhaltig begegnet werden, mit denen die Zukunft schwanger geht, und eine solche Volksbildung ist wesentlich durch ein entsprechendes Schulwesen bedingt und fordert einen gründlich und tief gebildeten Lehrerstand." —

„Es dürfte auch kaum mehr in Frage kommen können, in welcher von den beiden bezeichneten Arten der Staat die Aufgabe der Volksschule auffassen will. Seit etwa 40 Jahren (1807) ist in Deutschland und besonders in Preußen die Idee allseitiger und tiefer Volksbildung als die maßgebende für das Volksschulwesen hohen und höchsten Orts anerkannt und öffentlich bezeichnet worden, besonders seitdem man vor 35 Jahren (1810) Pestalozzi's Bestrebungen nach Preußen verpflanzte, deren Grundgedanken und bleibendes Moment eben diese

Idee ist. Zu ihrer Verwirklichung sind die Seminarien gegründet und dadurch der Anfang gemacht, einen gründlich und tiefer gebildeten Lehrerstand heranzuziehen; auch sonst ist dieses und jenes in diesem Sinne gethan, anderes in Aussicht gestellt. Auf diese Weise und durch die Literatur ist diese Idee in das allgemeine Bewußtsein der Theilnehmenden übergegangen. Man müßte die Kühnheit haben, die so lange betretene Bahn zu verlassen, oder man wird auf ihr energisch bis zu ihrem vollen Ziele fortschreiten müssen, d. h. zu immer entsprechenderer Bildung der Lehrer, einer Besoldung und gesellschaftlichen Stellung derselben, die ihrer Bildung und der Bedeutung ihrer Arbeit entspricht, und zur Hinstellung sachverständiger und ungetheilt dem Schulwesen lebender Aufsichtsbehörden."

Wer mit dem Schreiber dieses die Aufgabe der Volksschule und ihrer Lehrer wie Landfermann auffaßt, der wird bald erkennen, daß die freie Concurrenz eine gute Seminarvorbildung nicht herbeiführen kann. Es kann zugegeben werden, daß auf diesem Wege einzelne strebsame und auch mit ziemlichen Kenntnissen ausgerüstete junge Leute für's Seminar sind vorbereitet worden. Aber nach meiner Erfahrung haben gerade diese es später sehr beklagt, daß ihnen in dem Alter von 14—17 Jahren ein planmäßiger und zusammenhängender Unterricht gefehlt hat. Neben diesen wenigen Autodidakten waren die meisten höchst mangelhaft vorbereitet, da sie in den drei Jahren kaum das in der Elementarschule Gelernte noch als sicheres Eigenthum bewahrt hatten. Was würde man dazu sagen, wenn man für die Vorbildung der Geistlichen für das Studium auf der Universität die Gymnasien als überflüssig erklärte und diese Vorbildung der freien Concurrenz überwiese? Die Erfahrung lehre ja, daß auf diesem Wege strebsame und frische Jünglinge seien gewonnen worden, die, wenn auch vielleicht mit geringerer wissenschaftlicher Ausrüstung ihre Studien auf der Universität mit größerer Energie und mit mehr Erfolg betrieben hätten, als solche, die, durch eine 9jährige Gymnasialzeit müde und matt geworden, einen großen Theil der Universitätszeit zum Ausruhen und zur Erholung von den frühern Strapatzen benutzen. Man könne die Prediger wie die Missionare und viele Geistliche in Nord-Amerika in Prediger-Seminarien, welche die allgemeine und Fachbildung zu geben haben, für ihren Beruf vorbereiten. Auch würden bei einer solchen Einrichtung die zukünftigen Geistlichen nicht schon vom 9. oder 10. Lebensjahre an den Kreisen entzogen, in welchen die meisten später zu wirken hätten. Es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß der Mangel an organisirten Anstalten, wie wir sie in den Gymnasien und Universitäten besitzen, die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Geistlichen und damit auch die Kirche tief und schwer schädigen würde.

Die zweite Art der Vorbildung ist die im preuß. Regulativ vom Jahr 1854 empfohlene, in Preußen seit 1872 im Prinzip aufgegebene, aber dort und in andern Theilen Deutschlands noch viel verbreitete.

Ich darf wohl behaupten, daß die meisten Lehrer Preußens, welche die Hebung des Volksschulwesens durch eine gründlichere Lehrerbildung wünschten, auch diejenigen, die mit den meisten pädagogischen und religiösen Grundsätzen der Regulative übereinstimmten, die Bestimmungen über die Seminarvorbildung bedauerten und mißbilligten. Wer es an sich selbst und Andern erfahren hatte, wie wenig Knaben von 14—17 Jahren dazu geneigt und befähigt sind, „das Material für ihre Bildung selbst herbeizuschaffen", wie wenig Kraft „zu einer geordneten Selbstthätigkeit", wie geringe Befähigung „zu einer verständigen,

den Geist bildenden Vorbereitung nach einem bestimmten Lehrbuche" bei solchen vorhanden ist; wer es, etwa durch den Besuch höherer Schulen, erfahren durfte, welcher Segen für die geistige und sittliche Ausbildung darin liegt, gerade in diesen so wichtigen Jahren unter der geistigen und sittlichen Zucht eines vollständigen und planmäßigen Unterrichts zu stehen; der mußte sich darüber wundern, daß in dem Regulativ ein solcher Privatunterricht als die geeignetste Vorbildung für's Seminar empfohlen wurde.

Nach meinem Dafürhalten wäre es besser gewesen, es offen auszusprechen, wie ein würtembergischer Schulrath es in der früher genannten Seminarlehrer-Conferenz that, daß diese Einrichtung nur ein Nothbehelf sei, da der Staat sich einstweilen nicht in der Lage befinde, die nöthigen Mittel für eine bessere Seminarvorbildung herbeizuschaffen. Es wäre dann vielleicht viele Verstimmung und Verbitterung vermieden worden, die nicht wenig zu dem später eintretenden Mangel an Lehrern beigetragen haben.

Bei dieser Vorbildung sollten die Aspiranten möglichst lange an dem Schul- und Confirmandenunterrichte Theil nehmen. Der längere Besuch über Entlassungsprüfung und Confirmation hinaus brachte geistige und sittliche Schäden. Für einen Aspiranten, der in der Regel zu den geistiggeweckten und fähigern Schülern der Dorfschule gehört, ist es zulässig, ja wünschenswerth, daß er zu größerer Befestigung des Gelernten noch 1 Jahr an dem Schulunterrichte Theil nimmt. Bei längerm Besuche aber wetteifert er nicht mehr mit Gleichstehenden, strengt somit seine Geisteskräfte nur wenig an, fühlt sich erhaben über seine Mitschüler, wird dünkelhaft und herrisch.

Der Privatunterricht der Lehrer beschränkte sich vielfach auf einige Anleitung im Klavier- und Geigespielen, auf das Aufgeben und Ueberhören des zu lernenden Materials für die Prüfung. Es fehlte den Lehrern an Zeit, sich auf den Unterricht entsprechend vorzubereiten und so viele Stunden zu geben, als nöthig waren, damit die Schüler das Material mit Verständniß auffassen und geistig verarbeiten lernten. So sank der Unterricht, der dazu in Nebenstunden, oft mit ermatteten Kräften, möglichst gemüthlich in Schlafrock und Pantoffeln und nicht regelmäßig ertheilt wurde, zum Abrichten und Zustutzen herab.

Im geistlichen Stande zeigte sich mit wenigen Ausnahmen eine geringe thätige Theilnahme, durch die geistige und religiöse Ausbildung der Aspiranten bessere Kräfte für die Volksschule zu erhalten.

Noch ein anderer Umstand erwies sich als hinderlich, auf diesem Wege zu dem erwünschten Ziele zu kommen.

Die meisten Aspiranten blieben zwar in ihren häuslichen und geselligen Kreisen, hatten aber dort eine geringe geistige Anregung und wurden von ihren Eltern durch ländliche und häusliche Arbeiten so in Anspruch genommen, daß ihnen weder Zeit noch Frische für einen täglichen 2stündigen Unterricht, noch weniger für die nöthige Vorbereitung auf denselben übrig blieb. Für die sittliche Entwicklung Vieler war es schlimm, daß sie, der Zucht der Schule und des kirchlichen Unterrichts entwachsen, sich für berechtigt hielten, an dem Treiben der heranwachsenden Dorfjugend, wenn auch oft gegen Wissen und Willen der gegen die studirenden Söhne schwachen Eltern Theil zu nehmen, dabei Dinge sahen, hörten und auch mitmachten, von denen wir die spätern Erzieher des Volks möglichst fern halten müssen.

Die in finanzieller Hinsicht am besten situirten Aspiranten wurden in einer

Zahl von 6—30 zu einem Penſionate in dem Hauſe eines Lehrers vereinigt, der dann allein oder mit einem Kollegen die Penſionäre Morgens vor der Schule und nach derſelben Abends unterrichtete, wobei nicht ſelten alle von den verſchiedenſten Alters- und Fähigkeitsſtufen zu einer Klaſſe vereinigt wurden.

Von einem planmäßigen und zuſammenhängenden Unterrichte konnte dabei nicht die Rede ſein. Während des 6ſtündigen Schulunterrichts und der nicht ſelten nothwendigen Abweſenheit des Lehrers waren die Aſpiranten im Lernen ſich ſelbſt und in ihrem Verhalten der Beaufſichtigung der vielfach beſchäftigten und nicht ſelten ſchwachen Frau des Lehrers überlaſſen.

Ein preußiſcher Schulrath ſagte von dieſer Vorbildung: „Bei dieſer Art der Präparandenbildung verkümmert entweder der Lehrer, oder der Präparand, oder die Schule, oder alle drei.“

Es iſt anzuerkennen, daß es Lehrer gegeben hat und noch giebt, die nicht aus Geldintereſſe, ſondern aus Liebe für ihre Schüler und für die Entwicklung und Hebung ihres Standes nach Kräften ſich bemüht haben, die Aſpiranten für's Seminar nicht ohne alle geiſtige und ſittliche Pflege zu laſſen. Die Treue und Tüchtigkeit ſolcher Lehrer iſt für Präparandenſchüler und Penſionäre von Segen geweſen. — In manchen Gegenden entſtand ein Wetteifer unter den Lehrern, der wichtigen Sache der beſſern Seminarvorbildung zu dienen, oft ohne alle Entſchädigung. Vier und noch mehr Lehrer vereinigten ſich, die Aſpiranten ihres Bezirks in freien Stunden und Nachmittagen um ſich zu verſammeln. Ein Lehrer übernahm den Religionsunterricht, der zweite unterrichtete ſie in der deutſchen Sprache, der dritte in der Mathematik, der vierte in der Realien u. ſ. w. Dieſe Lehrer ſind es beſonders geweſen, welche in ihren freien Conferenzen, von denen ſie in ihrer Arbeit ermuntert und unterſtützt wurden, fort und fort auf das für Schüler und Lehrer Ungenügende dieſes Unterrichts hinwieſen und auf die Gründung von Präparandenanſtalten drangen. Es darf nicht verſchwiegen werden, daß bei ſolchen Lehrern, die den Privatunterricht und die Präparandenpenſionate als eine gute Erwerbsquelle kennen gelernt hatten, und bei andern, die ſich für tüchtig genug hielten und eine beſondere Ehre darin ſuchten, neben der Meiſterſchaft in der Schule, auch als Präparandenbildner Bedeutendes zu leiſten, das Streben, eine beſſere Lehrerbildung durch Errichtung von vollſtändig organiſirten Anſtalten herbeizuführen, wenig Anklang fand.

Wenn die Vorbildung für's Seminar auf den beiden beſprochenen Wegen unzureichend genannt werden muß, ſo iſt *die auf Gymnaſien und Realſchulen gewonnene Bildung* eine für den Elementarlehrerberuf unzweckmäßige und verfehlte zu nennen.

Auf den höhern Schulen wird eine univerſale Bildung hauptſächlich vermittelſt der Erlernung fremder Sprachen und der fremdklaſſiſchen Literatur erzielt. Das Reſultat dieſer Bildung kann erſt durch den mehrjährigen Beſuch der obern Klaſſen gewonnen werden. Wer nur einige Jahre dieſe Schule beſucht, etwa bis zur Tertia oder Sekunda, hat allerlei Wiſſensanfänge in den fremden Sprachen und andern Gegenſtänden, aber gerade das, was ihm für die Seminarvorbildung Noth thut, lernt er nicht, da diejenigen Gegenſtände, vermittelſt derer der Elementarlehrer ſeine dem Berufe entſprechende allgemeine Bildung zu gewinnen hat, in den höhern Schulen ſowohl dem Umfange als der Behandlung nach in den Hintergrund treten. Es iſt eine verbreitete Klage unter den Seminarlehrern, daß die meiſten Aſpiranten, die einige Jahre eine höhere Schule be-

ſuchten, bei den Aufnahmeprüfungen und auch ſpäter gegen diejenigen zurückſtehen, die eine gute Elementarbildung haben.

Der Seminar-Director Kehr ſprach ſich über dieſe Vorbildung 1872 alſo aus: „Wie die Gymnaſien und Realſchulen die formale Bildung ihrer Schüler an den Stoffen zu erzeugen ſuchen, welche die Grundlagen ihres ſpätern Berufslebens ſind, ſo erſcheint es auch naturgemäß, wenn der künftige Seminariſt ſeine formale Bildung ſich an denjenigen Stoffen (Mutterſprache, Nationalliteratur, Geſchichte ſeines Volkes u. ſ. w., wobei das Erlernen einer fremden Sprache wünſchenswerth iſt) erwirbt und durch Anwendung derjenigen Methoden erlangt, die zugleich eine direkte Förderung ſeines Berufs ermöglichen. — Es thut unſern Seminariſten eine Vorbildung Noth, die für den ſpätern Lehrerſtand ebenſo paſſend iſt, wie die Gymnaſialbildung für den Gelehrtenberuf, oder wie die Realſchulbildung für den Beamtenſtand im Forſt-, Poſt- und Bauweſen."

Ein ferneres Bedenken gegen dieſe Art der Vorbildung liegt in dem Umſtande, daß der Schüler der höhern Schule ſchon mit dem 9. oder 10. Lebensjahre die Elementarſchule verlaſſen muß. Der angehende Elementarlehrer würde ſomit bei dieſem Bildungswege in dem Alter von 10—14 Jahren, in welchem das tiefere Verſtändniß, ſowie die Verarbeitung und feſte Einprägung der Elementarkenntniſſe erfolgt, in welchem er auch die Art und Weiſe des Unterrichts, der Erziehung und des Lebens in der Elementarſchule in ſich aufnehmen muß, dieſes für ſeinen ſpätern Beruf ſo nöthigen Materials und der für ſeine ſpätere eigene Praxis ſo wichtigen Eindrücke beraubt. Daß dieſe neben einer guten praktiſchen Schulung im Seminar den jüngern Lehrern als Leitſtern dienen, bekennen die Männer, die mir als hervorragende, tüchtige, praktiſche Lehrer bekannt ſind. Es iſt deshalb nicht wohlgethan, die werdenden Lehrer ſo früh der Elementarſchulluft zu entziehen. Welche nachtheiligen Folgen das für den Elementarlehrerſtand haben könnte, ſehen wir zur Genüge an manchen Bauern- und Handwerkerſöhnen, welche von den Eltern aus der oft noch unklaren Erkenntniß des Bedürfniſſes einer über die Elementarſchule hinausgehenden Ausbildung, oder aus Eitelkeit in die höhern Schulen hineingeführt, oder auch von außen um der Schulkaſſe willen hineingezogen werden. Die durch den 3—4jährigen Beſuch dort erworbene halbe und Viertelsbildung hat ſchon Manchem den Kopf verdreht, ſo daß er in ſeinem Stande wohl den Herrn ſpielen, aber nicht der arbeitende und tüchtige Meiſter und Bauer ſein wollte, der mit ſeinem Auge den Fleiß der Untergebenen regiert, und lieber in dem Caſino als Lückenbüßer ſich den Schein der Vornehmheit gab, als in den Abendſtunden und am Sonntage der „eigenen Knechte Pair" zu ſein, der ſich ſchämt, mit ſeinem Geſinde an einem Tiſche oder in demſelben Zimmer zu ſitzen und zu ſpeiſen. Darum keine fremdartige halbe und Viertelsbildung, welche aufbläht, ſondern eine ſolche ſtandesmäßige ganze, von der man eine tiefe intellectuelle, wie ſittlich religiöſe Lehrerbildung erwarten darf.

Zu dieſen principiellen Gründen kommen noch einige äußere hinzu.

Die Erfahrung hat gelehrt, daß ſolchen Knaben, die Luſt und Neigung zum Lehrerberuf hatten, dieſelbe durch den täglichen Verkehr mit Söhnen aus höhern und vornehmen Ständen verleidet wurde, daß ſie, wenn ſie begabt und tüchtig und bis in die höhern Klaſſen gelangt waren, ihr Ziel höher ſteckten und, von ihren Lehrern ermuntert und unterſtützt, nach der Vollendung ihrer Laufbahn ſtrebten und ſo dem Elementarlehrerberufe entzogen wurden. Andere, welche

durch die äußern Verhältnisse genöthigt wurden, die Fortsetzung der höhern Studien aufzugeben, haben es nach ihrer Seminarzeit noch zu erreichen gewußt, die akademische Laufbahn zu vollenden. Nur wenige von denen, welche sich für befähigt halten durften, auf der betretenen Bahn fortzugehen und Elementarlehrer werden mußten, mögen durch seltene Selbstverleugnung und Pflichttreue es dahin gebracht haben, daß die Arbeit in der Elementarschule der Ausgangs- und Mittelpunkt ihres Denkens und Strebens wurde und blieb. Meistens waren es nur die wenig Begabten und Befähigten, die nach der mühsam erreichten Absolvirung der Tertia ein Unterkommen in dem Elementarlehrerstande suchten. — Die Forderung der Vorbildung für's Seminar durch den längern Besuch der höhern Schulen würde die Lehrerbildung auch wesentlich vertheuern. Es würde dadurch den meisten Söhnen des Handwerker- und Bauernstandes, den der Schriftsteller Freitag in den Bildern der deutschen Vergangenheit den großen Quell aller Volkskraft nennt, unmöglich gemacht werden, sich dem Lehrerberufe zu widmen. Aus diesen Ständen muß sich der Elementarlehrerstand hauptsächlich rekrutiren. Wir würden bei dieser Vorbildung zuletzt noch Seminarien, aber keine Seminaristen haben, wie die Erfahrung in Coburg-Gotha gezeigt hat. Nach der gesetzlichen Forderung im J. 1863 sank dort die Schülerzahl des Seminars in 10 Jahren von 76 auf 32 herab.

Die von Seminardirectoren und Seminarlehrern gegründeten Privat-Präparandenanstalten, ebenfalls die vom Staate eingerichteten Noth-Präparandenschulen, in denen mehrere Lehrer eines Ortes mit einem dafür angestellten Hülfslehrer den Unterricht ertheilen, sind nur Nothbehelfe. Dem Hülfslehrer, eben dem Seminar entwachsen, fehlt es an derjenigen pädagogischen Erfahrung und Tüchtigkeit, welche für Unterricht und Erziehung der Präparanden nöthig sind, und der Privatunterricht der durch ihren Beruf hinlänglich beschäftigten Seminar- und Elementarlehrer kann unmöglich das Fehlende ergänzen. Dazu liegt die Gefahr nahe, daß solche Schulen zu sehr den Charakter von Abrichtungsanstalten für's Seminar annehmen, während sie solche sein müssen, in denen eine entsprechende allgemeine Vorbildung für dasselbe erstrebt und erreicht wird.

Die durch die Vereinsthätigkeit gegründeten Privat-Präparandenanstalten sind von jenen wesentlich verschieden, meistens selbständig und vollständig organisirt. Die Gründer derselben, Geistliche, Lehrer und Personen anderer Stände, gingen von der Ansicht aus, daß die Ausbildung der Jugend in der Volksschule nicht nur eine Pflicht des Staates, sondern auch der Familie und der Kirche sei. Es sei deshalb zu bedauern, wenn die beiden letzten Faktoren möglichst stark die Bewahrung und Vergrößerung ihrer Rechte an der Beaufsichtigung betonen, aber nur wenig an die Erfüllung und Vermehrung ihrer Pflichten für die Volksschule denken wollten. Zu diesen Pflichten gehöre auch die thätige und opferwillige Theilnahme an einer bessern Vorbildung der Elementarlehrer. Viele Jahre hindurch rief ein sehr erfahrener Geistlicher in jeder Pastoral-Conferenz den Pfarrern zu: „Rettungshäuser, Diakonissenanstalten, Asyle ꝛc., so nöthig sie sein mögen, sind nicht so wichtig, als die christliche Liebesarbeit für die Schule: die Erziehung und Bildung tüchtiger und frommer Lehrer."

Die Gründer dieser Anstalten hegten die Hoffnung, daß durch eine solche Mitarbeit an den Aufgaben der Volksschule sich in den kirchlichen Kreisen wieder

mehr Verständniß und Interesse für die Arbeit in der Schule, und in den Familien eine größere Befähigung für die Erziehung der Kinder entwickeln würden, da die Volksschulen, wie der Culturhistoriker Riehl ganz richtig sagt, nur dann gedeihen könnten, und das Volk nur dann begeistert und opferwillig für das ganze Erziehungswerk sein würde, wenn die Väter bei der Uebung des häuslichen Erzieheramts dessen Bedeutung selber durchempfunden hätten.

Die Freunde der Präparandensache fanden nicht überall die gewünschte Theilnahme. Es war damals die Zeit des Lehrermangels, hervorgerufen hauptsächlich durch die ungenügende, oft kärgliche Besoldung und durch die im ganzen Volke vorhandene Abnahme idealen Strebens. Erst durch diesen Mangel waren viele Gemeinden veranlaßt worden, ihre Lehrerstellen besser zu dotiren. Nicht wenige Lehrer befürchteten, daß durch Gründung von Präparandenanstalten der Lehrermangel sich vermindere und somit das für eine bessere Besoldung sich so wirksam bewiesene Mittel verloren gehen würde. Erst nach Herbeiführung einer genügenden Besoldung solle man an eine bessere Vorbildung denken.

Die Gründer glaubten, einen andern Weg einschlagen zu sollen, ohne die Nothwendigkeit einer direkten Einwirkung auf die Erhöhung der Gehälter zu bestreiten. Sie waren der Ansicht, daß die treue und tüchtige Arbeit eines gründlich gebildeten Lehrerstandes das Volksschulwesen heben und das Volk dadurch die Wichtigkeit und Bedeutung desselben immer besser erkennen werde. Die Folge davon werde auch eine größere Opferwilligkeit der Familien und der Volksvertreter für eine bessere Dotation der Volksschule sein. Dieser Weg werde voraussichtlich langsamer, aber sicherer zu diesem Ziele führen.

In anderen Kreisen, in welchen man sich längst entwöhnt hatte, für die äußere Ausstattung der herangewachsenen Tochter der Kirche mit zu sorgen und Opfer zu bringen, mußte man hören: die Sorge und Herbeischaffung der Mittel für eine bessere Vorbildung der Lehrer ist Sache des Staats. Man beherzigte nicht die Wahrheit des Dichterworts: Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.

Es fehlte auch nicht an Männern, welche principielle Gegner einer bessern Lehrerbildung durch Gründung von Präparandenanstalten waren. Schon die jetzigen Elementarlehrer seien hochmüthiger und unzufriedener, als die früheren nicht seminaristisch gebildeten; durch eine höhere Bildung werde man sie noch anspruchsvoller und unglücklicher machen. Es ist nicht zu leugnen, daß sich bei der höhern Bildung hie und da das Sprüchwort: Je gelehrter, desto verkehrter, bewahrheitet. Daß man aber durch eine seinem Berufe entsprechende vollständige und tiefere Bildung zwar selbständiger, aber doch innerlich bescheidener und auch in seiner Arbeit und Lebensstellung zufriedener gemacht wird, als bei einer halben Bildung, hatten jene Männer vielleicht nicht an sich erfahren, oder nicht bedacht.

Die Gründer der Präparandenanstalten ließen sich durch diese Bedenken und Hindernisse nicht abschrecken. Sie sahen bald so überraschende Erfolge ihrer Thätigkeit, daß sie in den Stand gesetzt wurden, Häuser zu bauen, oder anzukaufen, Anstalten einzurichten, die nöthigen Lehrkräfte anzustellen und auch einige Stipendien für Schüler zu bewilligen.

Die Vorzüge solcher Anstalten, wenn sie von begeisterten und tüchtigen Männern geleitet und von einer für die Volkserziehung opferwilligen Genossenschaft getragen werden, sind nicht zu unterschätzen.

Nicht streng gebunden an die Regulative des Staats, wenn auch von demselben beaufsichtigt, sind solche Privatanstalten von jeher die Schöpfer neuer Wege auf dem pädagogischen Gebiete gewesen. Gegen eingerostete falsche Richtungen haben sie nicht selten eine heilsame Reaktion ausgeübt.

Die Bildung eines einheitlichen Lehrercollegiums, welches in den Grundsätzen über Unterricht und Erziehung, wie in der ganzen Lebensanschauung im Wesentlichen übereinstimmt, welches nicht bloß äußerlich collegialisch, sondern freundschaftlich mit einander verkehrt und strebt, ist in einer solchen Anstalt eher möglich als in einer staatlichen.

Der ideale Schwung, von dem die Anstalt getragen und geleitet wird, gibt auch den Schülern mehr oder weniger einen idealen Sinn, eine schöne Mitgift in einer materialistischen Zeit.

Die familienhafte Einrichtung, welche in solchen Anstalten nicht nur ermöglicht, sondern gewünscht wird und wohl allgemein ist, gewährt einen großen Vorzug für die Erziehung der Zöglinge. Die Familie des Leiters ist der Mittelpunkt des Anstaltskreises. Gemeinsame Mahlzeiten, häusliche und andere Feste bieten täglich natürliche Berührungen, die einen segensreichen Einfluß auf das Ganze ausüben. Eine solche Einrichtung scheint nur in Privatanstalten möglich zu sein.

Bei aller Anerkennung dieser Vorzüge würde ich es doch für sehr bedenklich und nachtheilig halten, wenn der Staat die bessere Seminarvorbildung der freien Vereinsthätigkeit ganz oder zum großen Theile überließe.

Die Gründung von vollständig eingerichteten Privat-Präparandenanstalten ist bedingt durch eine freudige und andauernde Opferwilligkeit im Volke für eine bessere Lehrerbildung. Nur in wenigen Kreisen ist eine solche anzutreffen. Schon die wenigen Anstalten, durch die außergewöhnliche Thätigkeit der begeisterten Gründer in's Leben gerufen, müssen um ihre Existenz ringen und zu dem für ihre Selbständigkeit bedenklichen Mittel greifen, die Staatshülfe in Anspruch zu nehmen. Wenn auch die Leiter derselben so besoldet sind, daß sie, falls sie den Muth haben, auf manche Vorzüge der Lehrer an öffentlichen Schulen zu verzichten, die Arbeit in einer Privat-Anstalt als ihre Lebensaufgabe ansehen können, so reichen doch die Mittel nicht hin, noch für andere Lehrer solche Stellungen zu schaffen. Man muß sich deshalb mit jungen Lehrern begnügen, die nach bestandenem Mittelschul-Examen in andere Stellen übergehen, oder mit jungen Theologen, die dort ihre pädagogischen Versuche machen und nach dem 1. oder 2. Examen zur kirchlichen Thätigkeit zurückkehren. Daß dieser Umstand auf die Leistungen der Anstalt nachtheilig einwirken muß, bedarf wohl keiner weiteren Auseinandersetzung.

Ein anderes Bedenken liegt darin, daß manche Personen, welche für die Gründung und Erhaltung bedeutende Opfer bringen, nicht die richtige Auffassung von der Aufgabe der Volksschule und einer Lehrerbildungsanstalt haben und sich zu sehr von kirchlichen oder politischen Interessen leiten lassen. Schon auf das staatliche Schulwesen üben die steuerbewilligenden Faktoren bei einer solchen Stellung einen hemmenden Einfluß aus. Bei Privatanstalten wirkt die starke Berücksichtigung der für das Bestehen derselben wichtigen Persönlichkeiten noch nachtheiliger. Der von kirchlichen und politischen Parteianschauungen ausgeübte Druck lenkt gewöhnlich die Anstalt von einer gesunden pädagogischen Thätigkeit ab. Nur charakterfeste Leiter dürften davor bewahrt bleiben, sich in

die Parteibestrebungen hineinziehen, von denselben bestimmen und beherrschen zu lassen.

Bei der Privatthätigkeit, die eine möglichst freie und selbständige sein muß, liegt die Gefahr nahe, daß bei dem Aufsuchen neuer Wege zu viele Experimente gemacht und Irrwege eingeschlagen werden. Ueber der Vermeidung und Beseitigung richtig erkannter Mängel der Staatsanstalten verfällt man leicht in das entgegengesetzte Extrem und in neue Einseitigkeiten.

Wenn der Staat für eine bessere Seminarvorbildung sich auf die Privatpräparandenanstalten stützen muß, liegt für ihn die Versuchung nahe, über dieselben eine solche Controlle auszuüben, die die Privatthätigkeit lähmen und schließlich ertödten muß. Sowohl der Staat, welcher in der Reform der Lehrerbildung die geschichtlich gewordenen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen hat, als auch die Privatthätigkeit, welche der Idee eines bedeutenden Mannes auf dem Schulgebiete oder einer Corporation folgte, müssen ihre eigenen Wege gehen und nur indirekt auf einander einwirken.

Die Vereine, welche ihre Privatpräparandenanstalten in ihrer Selbständigkeit behaupten, werden dahin geführt werden, die begonnene Bildung ihrer Zöglinge in einem Privatseminar zu vollenden. Die vom Staate unterstützten und immer mehr geleiteten Anstalten werden schließlich ganz von demselben übernommen werden müssen.

Die angeführten Gründe beweisen wohl zur Genüge, daß der Staat auf eine planmäßige und zusammenhängende Ausbildung der Volksschullehrer nur dann mit Sicherheit rechnen kann, wenn er die Vorbildung für seine Seminarien selbst in die Hand nimmt und die Lücke, welche zwischen der Volksschule und dem Seminar vorhanden ist, durch staatliche Präparandenanstalten ausfüllt.

Staatliche Präparandenanstalten sind im Laufe der letzten 12—15 Jahren in Bayern, Sachsen, Preußen, Elsaß-Lothringen und Nieder-Oesterreich eingerichtet worden.

Die Präparandenschulen in Bayern leiden noch an bedeutenden Gebrechen. Nach dem Regulativ trägt der Hauptlehrer alle Verantwortung für die Anstalt; das Inspektorat hingegen ist einem oft nicht im Orte wohnenden Pfarrer übertragen. Es liegt auf der Hand, daß eine Einrichtung, bei der die Pflicht und die Last der Leitung dem Hauptlehrer, das Recht und die Ehre derselben einem Draußenstehenden übertragen ist, nachtheilig für die Entwicklung der Schule sein muß. Beides muß in der Hand eines Mannes vereinigt sein, der sich ungetheilt der Aufgabe der Schule widmet und ganz in derselben steht.

Der Religionsunterricht, der auf das sittlich-religiöse Leben der Schüler und der ganzen Anstalt einen wesentlichen Einfluß ausüben soll, muß von einem mit und unter den Zöglingen und Kollegen lebenden ständigen Lehrer ertheilt werden. Es ist deshalb ein Nachtheil, daß in Bayern einem Pfarrer, der den Schwerpunkt seiner Thätigkeit auf einem andern Gebiete hat und dazu oft mit vielen Amtsgeschäften überbürdet ist, dieser Unterricht übergeben ist, der dann nicht selten als Nebensache behandelt und von den Schülern angesehen wird. Thomas Arnold, ein berühmter englischer Pädagog, der „das Geschäft eines Lehrers sowohl als des Pfarrers als Seelsorger auffaßte, da das Ziel alles Unterrichts und aller Erziehung nichts anders sei, als daß der werdende Mensch erstarke in seinen tiefsten Beziehungen", sprach sich über den Unterschied zwischen einem Geistlichen

in einer Pfarre und einem Lehrer also aus: „Der Umgang eines Pfarrers betrifft zum großen Theile die Armen und Kranken, bei dem Munterkeit ganz und gar nicht an der Stelle wäre. Ein Schulmeister hat es mit den Jungen, Kräftigen und Glücklichen zu thun; mit ihnen kann er nicht vorwärts kommen, wenn er nicht in temperamentlicher Seelenbewegung mit ihnen sympathisiren kann." Diese Fähigkeit sich zu erringen und zu bewahren, wird nur solchen Männern möglich sein, die nach ihrer Vorbildung und ihrem Berufe darauf angewiesen sind, ungetheilt und ausdauernd unter der Jugend zu leben und zu wirken.

Der Religions-Unterricht muß in der Präparandenanstalt eine centrale Stellung einnehmen. Die Behandlungsweise des religiösen Stoffs für diese Anstalt fordert deshalb ebensosehr einen pädagogisch gebildeten Mann, als die der anderen Unterrichts-Gegenstände.

Ueber diesen Punkt sagt der Seminardirektor Zahn, daß die pastorale Art, bei der der Mittelpunkt des Christenthums mehr im Vordergrunde stehe, für schon Gewonnene den Vorzug habe; daß hingegen die schulmäßige Behandlungsweise des religiösen Stoffs, bei der der Mittelpunkt mehr im Hintergrund bleibe und das Wort des Herrn: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es noch nicht tragen", stets zu beachten sei, die noch nicht Gewonnenen besser präparire. — Nur selten wird ein Mann für beide Weisen die nöthige Gabe, Ausbildung und Tüchtigkeit haben.

Ein anderer Uebelstand liegt dort darin, daß die Hülfslehrer noch sehr jung und nur provisorisch angestellt sind, deshalb oft wechseln. Eine Präparandenschule hatte in 5 Jahren nicht weniger als 8 verschiedene Hülfslehrer. Dadurch und durch die große Zahl von Aushülfelehrern wird der gewünschte Erfolg der Arbeit sehr in Frage gestellt.

Das Leben der dortigen Präparanden im Externat hat große Bedenken. Es liegt eine Inconsequenz darin, die 17- bis 20jährigen Seminaristen in Bayern im Internat wohnen zu lassen, „weil für sie das Externat in sittlicher und disciplinarer Hinsicht mit großen Gefahren verbunden sei", hingegen 14- bis 17jährige Präparanden für reif genug zu halten, im Externat zu leben.

Die Frage über Internat und Externat der Lehrerbildungsanstalten, besonders der Seminarien, ist von Schulmännern schon oft erörtert worden. Die Ansichten darüber gehen noch vielfach auseinander. In Bezug auf die Seminarien sagt der Seminardirektor Diesterweg: „Die Ultras der rechten Seite verlangen das Internat, die der linken das Externat, ich meinerseits stimme unter guten pädagogischen Verhältnissen für jenes, unter schlechten für dieses."

Für die Präparandenanstalten muß nach meiner Ansicht das Internat die Regel sein. Diese Ansicht scheint auch in der früher erwähnten Berliner Conferenz, unter dem Vorsitze des Ministers Falk, die vorherrschende gewesen zu sein. Auch die Schulbehörde Bayerns sprach sich schon vor einigen Jahren gegen einen Sectionsrath im ungarischen Cultusministerium dahin aus, — als dieser bemerkte, wie es käme, daß man in den Präparandenschulen das Internat noch nicht eingeführt habe, da doch die Präparanden vermöge ihres zarten Alters mit weniger Sicherheit sich selbst überlassen werden könnten als die erwachsenen Seminarzöglinge — daß der Staat bisher nur die Seminarien, nicht aber die Präparandenschulen mit Convicten hätte versehen können, man werde aber das Internat, sobald es nur thunlich sei, auch darin organisiren.

Das Externat setzt Familien voraus, welche Neigung und Fähigkeit haben, einen bildenden und erziehlichen Einfluß auf die künftigen Lehrer und Erzieher des Volkes auszuüben, in denen der Präparand die nöthige Ueberwachung seiner häuslichen Arbeiten und die richtige Anleitung und Gewöhnung an ein anständiges und gesittetes Verhalten bei Tische, auf seinem Zimmer und in seinem ganzen Verkehr finden kann. Die Zahl solcher Familien ist nicht groß, und an den Orten, wo höhere Schulen sind, werden sie von den Schülern derselben absorbirt, weil diese mehr bezahlen können, und nicht selten verwandtschaftliche oder freundschaftliche Beziehungen zu solchen Familien haben. Das Externat führt deshalb die Präparanden, welche meistens aus dem mittleren und wenig begüterten Handwerker- und Bauernstande kommen, fast ausschließlich in ähnliche Familien, die das Halten von mehreren Kostgängern als eine gute Erwerbsquelle ansehen, die in ihrer Sprache, ihren Gewohnheiten, Sitten und Lebensanschauungen nicht höher stehen als die Präparanden und wo diese oft so eingeschränkt und eingeengt wohnen müssen, daß Studien und Gesundheit Schaden leiden.

Die Folge davon ist, daß die fleißigen und ernsten Schüler, welche schon eine Ahnung davon haben, was sich für ihren künftigen Stand geziemt, nur bei Tische mit den Bewohnern des Hauses verkehren, sonst ein Einsiedlerleben auf ihrer Stube führen. Die andern und wohl die meisten fühlen sich in der Atmosphäre des Hauses ganz heimisch, weil sie sich darin in Sprache, Haltung und Sitte keinen Zwang anzuthun nöthig haben. Alle jedoch halten sich für berechtigt, eher einen Einfluß auf das Verhalten der Familie auszuüben, als dieser einen erziehenden auf sich zu gestatten. Um des Erwerbs willen und aus schwacher Gutmüthigkeit wird den fern wohnenden Lehrern das Treiben der Schüler auf ihren Stuben, das Rauchen, vielstündiges Spiel, Trinkgelage und noch Schlimmeres so lange verheimlicht, bis es zu einem öffentlichen Skandal zu werden beginnt.

Wenn die Zeit wird gekommen sein, in welcher bei einer hinreichenden Zahl von gebildeten Familien ein so lebhaftes und thätiges Interesse für Volks- und Lehrerbildung vorhanden ist, daß sie wenig vermögende und arme Präparanden für eine geringe Entschädigung in ihre Familienkreise aufnehmen, oder in welcher der Staat die Präparanden so reichlich unterstützt, wie es für das Wohnen in solchen Familien nöthig ist, oder in welcher die Gehälter der Elementarlehrer und ihre ganze sociale Stellung auf die Söhne der reichen und vornehmen Familien eine bedeutende Anziehungskraft ausüben: dann werden sicherlich die Schulmänner, welche am meisten die Last des Internats zu tragen und auch dessen Mängel zu kennen Gelegenheit haben, für die Einführung des Externats ihre Stimmen erheben. Da diese Zeit voraussichtlich nicht mehr in diesem Jahrhundert hereinbrechen wird, so liegt es im Interesse der Entwicklung des Volksschulwesens, daß der Staat auf der betretenen Bahn, zweckmäßige Präparandeninternate einzurichten, vorwärts geht.

Diese Internate fordern gute pädagogische Verhältnisse. Die wichtigsten Forderungen sind:

1) Lehrer, welche neben einer guten Unterrichtsgabe Beruf und Befähigung zur Internats-Erziehung besitzen;
2) Eine möglichst familienartige Gestaltung des Anstaltslebens;
3) Eine mäßige Zahl von Zöglingen;
4) Eine für die erziehlichen Zwecke geeignete Lage und bauliche Einrichtung.

1) Das fortwährende Zusammenwohnen und Leben vieler Knaben bringt eine Menge erziehlicher Aufgaben, die zur Gewöhnung an Ordnung und gute Sitte, wie zur Verhütung sittlicher Schäden von Wichtigkeit sind. Außer den allgemeinen Aufgaben eines Internats hat die Präparandenanstalt noch besondere zu lösen.

In den meisten Präparanden ist der Sinn für eine dem Volksschullehrerstande entsprechende feinere Lebensart zu wecken und zu pflegen. Schon aus diesem Grunde ist es zu wünschen, daß die zukünftigen Volksschullehrer in jüngern Jahren, in welchen sie noch bieg- und bildsamer sind, aus ihrem Boden herausgenommen und dem fortwährenden Verkehre mit Dienstboten, Kameraden und auch Geschwistern auf einige Zeit entzogen werden. Daß sie davor bewahrt werden müssen, mit Geringschätzung und Verachtung auf die Lebenskreise herabzublicken, aus denen sie hervorgegangen sind und in welchen die meisten später zu wirken haben, ist selbstverständlich.

Mehr noch als das Seminar hat nach meiner Ansicht das Präparandeninternat die Aufgabe, den werdenden Lehrern die erziehliche Arbeit eines Lehrers vor die Augen zu stellen und einzuprägen.

Die Erziehung in einem Internate ist nicht Jedermanns Gabe und Beruf. Melanchthon, der praeceptor Germaniae, verlangte voll Sehnsucht nach Erlösung aus seinem Arbeitshause, wo er, wie er an Reuchlin schreibt, mit nichtiger Arbeit beschäftigt, unter Knaben wieder zum Knaben werde. Er fühlte, daß ein Internatslehrer kein Stubengelehrter und Schriftsteller sein darf. Trotzendorf, sein Schüler, hatte in der Internatserziehung seinen Beruf und leistete darin Großes.

Diese Erziehung fordert Männer, welche neben der Gabe auch hinreichende Uebung und Erfahrung haben. Der gewünschte Zweck kann nicht erreicht werden, wenn alle, oder die meisten Lehrer jung und unerfahren und so gering besoldet sind, daß sie diese Stellung nur als einen Durchgangsposten anzusehen veranlaßt werden, von dem man abgelöst wird, wenn man einige Jahre mit Eifer seine pädagogischen Versuche gemacht und ein höheres Examen glücklich bestanden hat. Eine Institution, die eine Schule für Anfänger und Streber ist, kann nicht gedeihen. Will man den Zweck möglichst erreichen, muß man auch die nöthigen Mittel wählen. Eins derselben ist eine solche Besoldung der meisten Lehrer, welche es ihnen ermöglicht, in der für sie geeigneten Thätigkeit auszuharren und mit immer reicherer Erfahrung zu wirken. Daß neben ältern und erfahrenen Lehrern auch eine jüngere tüchtige Kraft auf diesem Gebiete arbeitet, halte ich nicht bloß für zulässig, sondern für zweckmäßig. Diesem Lehrer darf aber nicht die Hauptarbeit und Last der erziehlichen Aufgabe aufgebürdet werden. Die sogenannte Inspektion, von den ältern Lehrern auf die jungen Anfänger geschoben, bleibt diesen eine Last und wird nicht zur Lust. Daß die Internate bei Vielen in Verruf gekommen sind, hat zum nicht geringen Theile darin seinen Grund. Ein familiärer Verkehr mit anständigem und gesittetem Verhalten, eine jugendliche Fröhlichkeit ohne Ausgelassenheit, ein freies und offenes Benehmen ohne Respektlosigkeit und Widersetzlichkeit wird sich nur da entwickeln, wo auch die erfahrenen Erzieher sich in hervorragender Weise an dieser Arbeit betheiligen.

Wenn die Zahl der Lehrer nicht eine der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgabe entsprechende ist und sie mit Unterrichtsstunden in gleicher Zahl bedacht werden, wie die Lehrer an einem Externate, so sind das Uebelstände, unter denen gewöhnlich die Erziehung am meisten leidet.

2) Das Anstaltsleben muß sich für Knaben möglichst familienartig gestalten.

Der Seminardirektor Harnisch stellte den Grundsatz auf, daß „das Seminar ein Vaterhaus" sein müsse. Das gilt in noch höherem Maße für eine Präparandenanstalt. Es versteht sich von selbst, daß das nicht im vollen Sinne des Worts sein kann. Die Präparanden müssen es aber fühlen, daß sie an ihren Lehrern keine Treiber zu glänzenden Leistungen, sondern väterliche Freunde und Berather haben, die wie ein Vater nicht bloß für die intellectuelle Ausbildung, sondern auch für die Pflege des religiösen Sinnes und geselliger Tugenden, wie für das leibliche Wohlbefinden ihrer Zöglinge Sorge tragen. Ein Jeder muß davon ein Gefühl bekommen, daß er in der Anstalt nicht als eine bloße Nummer, sondern als eine Persönlichkeit angesehen und behandelt wird, für deren spezielle Bedürfnisse, Leiden, Freuden und Familienverhältnisse das neue Haus Herz und Auge hat. Eine Präparandenanstalt sollte möglichst ein Mutterhaus sein. Knaben bedürfen noch sehr der mütterlichen Aufsicht, Anleitung und Pflege. Wenn die Frauen der Lehrer, besonders die des Leiters, Interesse und Verständniß dafür haben und sich, so weit ihre Zeit und Kraft es gestatten, dieser Aufgabe hingeben, dann weht den Zöglingen heimathliche Luft entgegen und wird wenigstens den empfänglichen Gemüthern die Anstalt gleichsam eine zweite Heimath werden.

Um das Bewußtsein eines großen Vaterhauses in Lehrern und Zöglingen zu wecken und zu pflegen, müssen sowohl diese, als auch die übrigen Anstaltsglieder sich zu gemeinsamen täglichen Andachten vereinigen, die hauptsächlich von dem Direktor als dem Seelsorger der Anstalt zu leiten sind.

Zu einer familienhaften Einrichtung gehört es auch, daß der Leiter und seine Familie wenigstens 1 mal täglich mit den Zöglingen speist. Ein Haus, in welchem vollständige Trennung vom Tische herrscht, hat den Charakter einer Familie verloren.

In einem Internate sind auch gemeinsame häusliche Feste und Ausflüge ein Bedürfniß. Sie bieten eine nothwendige Abwechselung und Gelegenheit für Lehrer und Schüler, familiärer mit einander zu verkehren. An einigen Festen sollten die Frauen der Lehrer und befreundete Personen der Anstalt Theil nehmen. Der bildende Einfluß von Gästen sollte auch der Anstaltsfamilie nicht fehlen.

Die Zöglinge müssen nicht ununterbrochen im Internate leben. Kürzere und längere Pausen sind ein Bedürfniß. Am freien Nachmittage ist den Schülern ein Besuch in passenden befreundeten Familien zu gestatten. In den Ferien sollen sie sich erfrischen und stärken und mit der Außenwelt, besonders mit ihren Angehörigen, wieder mehr in Verbindung treten. Auch für die Lehrer des Internats sind die Ferien eine Nothwendigkeit. Wenn sie einen Theil derselben benutzen, um die Familien und Kreise, aus denen ihre Zöglinge kommen, näher kennen zu lernen, so wird es vortheilhaft für das gegenseitige Verhältniß und für die richtige Behandlung der Schüler sein.

Digitized by Google

Wie die Familie, so hat auch das Präparanden-Internat auf die leibliche Pflege der Zöglinge ein besonderes Augenmerk zu richten. Es ist dabei Mancherlei zu berücksichtigen. Ich hebe, als besonders zu beachten, nur 2 Punkte hervor.

In einem Internate müssen die Schüler nicht wenig Zeit zur körperlichen Erholung und Stärkung haben. Wir leben in einer Zeit, in welcher die Anforderungen an die intellectuelle Ausbildung der Jugend übermäßig hoch gespannt sind. Allerwärts herrscht die Klage über Ueberbürdung mit geistigen Arbeiten. Nach überstandenen Prüfungen treten nicht wenige junge Männer brust- oder augenkrank, nerven- oder unterleibsleidend in ihre Aemter ein. Daß auch das niedere Schulwesen von dieser Krankheit angesteckt ist, beweisen Regulative, Stundenpläne, Lehrbücher und andere Dinge. Eine Reform an Haupt und Gliedern thut Noth. Die Gesundheit der Schüler eines Internats ist in einer solchen Zeit noch mehr als die der andern gefährdet. Die Schüler im Externate haben mehr Freiheit und Gelegenheit, gegen die Unnatur einer solchen Anstrengung zu reagiren und das Bedürfniß der körperlichen Erfrischung durch längere Ausflüge und andere Beschäftigungen zu befriedigen. Jene sind an eine bestimmte Anstaltsordnung gebunden, von der nur in einzelnen Nothfällen einer entbunden werden kann. In den festgesetzten Arbeitsstunden muß Jeder vor seinen Büchern sitzen und schwitzen. Es sollten deshalb in den Internaten täglich durchschnittlich 2 Stunden für Turnen und Spaziergänge festgesetzt werden. Sollte dann das Wissen auch geringer sein, so wäre eine größere leibliche und geistige Frische ein reichlicher Ersatz.

Der andere Punkt betrifft die Beköstigung der Zöglinge. Die magere und knappe Kost in manchen Seminarien ist der Gesundheit nachtheilig gewesen und hat auch sittliche Schäden zur Folge gehabt. Eine solche aufgezwungene enthaltsame Lebensweise steigert die Genußsucht, veranlaßt zum Naschen aus Taschen und Koffern und zu der Sucht, jede Gelegenheit, wenn auch mit Uebertretung der Gesetze, zu benutzen, sich für die auferlegte Entbehrung schadlos zu halten. Die Anstalt muß eine dem jugendlichen Alter und der Lebensweise der Lehrer des Landes entsprechende vollständige, kräftige und reichliche Nahrung bieten.

3) Ein anderes Erforderniß für ein gutes Internat ist eine mäßige Zahl von Zöglingen.

Eine Erziehungsanstalt soll keine Schulfabrik sein. Bei der Einrichtung einer solchen sind oft schlecht angebrachte Sparsamkeit, Eitelkeit und Herrschergelüste wirksam. 4 Anstalten zu 50 Zöglingen erfordern mehr Geldmittel als 1 zu 200. Eine große Anstalt mit prachtvollem Bau und großartigen Einrichtungen macht einen imposanteren Eindruck auf die Welt als mehrere Anstalten, welche zwar pädagogisch richtiger, aber bescheidener eingerichtet sind. Es hat auch etwas Schmeichelhaftes, der Chef eines großen Hauses zu sein.

In einer großen Anstalt werden die Lehrer gewöhnlich Aufseher und Zuchtmeister, und die Zöglinge verwildern oder werden geknechtet. Der Direktor, durch die Leitung und die äußern Geschäfte übermäßig in Anspruch genommen, kann sich nur wenig an dem Unterrichte und der Erziehung betheiligen, so daß er, über den Bäumen schwebend, zuletzt „seine Fettigkeit und Süßigkeit" verliert und für Lehrer und Schüler nicht selten zu einem Dornstrauche wird.

Digitized by Google

4) Ein Präparanden-Internat bedarf auch einer für die erziehlichen Zwecke geeigneten Lage und baulichen Einrichtung.

Die meisten Präparanden sind Landkinder, die durch eine mehr sitzende Lebensweise und durch anhaltende geistige Beschäftigung sehr angestrengt werden. In der Präparandenanstalt muß deshalb ein besonderer Werth auf die körperliche Entwicklung der Schüler gelegt werden, damit sie mit leiblicher Frische und Rüstigkeit ins Seminar eintreten. Die Anstalt sollte so liegen, daß die Zöglinge sich in jeder freien Viertelstunde im Freien aufhalten und frische Luft einathmen, auch im Sommer durch tägliche Bäder sich erfrischen und stärken könnten.

Die Nähe einer größern Stadt bietet nicht bloß für die Lehrer, sondern auch für die Schüler manche Vorzüge, die nicht zu unterschätzen sind. Es werden dadurch Bildungsmittel geboten, welche, richtig benutzt, den Gesichtskreis der Landkinder erweitern und sie auf die Nothwendigkeit einer bessern Haltung und Sitte aufmerksam machen.

Bei der baulichen Einrichtung müssen sowohl die Bedürfnisse der Zöglinge, als die der Familien berücksichtigt werden. Die Räume, in welchen 50 Personen wohnen, essen und schlafen, verlangen u. A. eine bedeutendere Höhe, größere Fenster ꝛc., als die der Familien. Das Wohnen im Anstaltsgebäude, in welchem zeitweiliges größeres Geräusch und nervenangreifendes Musiciren der Anfänger nicht zu vermeiden sind, ist für die Familien nicht bloß ungemüthlich, sondern zuweilen unerträglich. Für die Beaufsichtigung der Zöglinge ist es aber nothwendig, daß die Wohnräume der Lehrer von denen der Schüler nicht zu fern liegen, damit diese nicht das Gefühl der Sicherheit bekommen und jene leicht zu jeder Tageszeit und bei jeder Witterung in die Anstaltsräume kommen können.

Beide Zwecke werden erreicht, wenn Lehrer und Schüler in besondern, aber miteinander verbundenen Gebäuden wohnen. Wohn- und Schlafzimmer der unverheiratheten Lehrer müssen im Schülergebäude sein.

Von großer Wichtigkeit ist auch die richtige Lage der Küche, der Wohnung des Oekonomen und der Dienstboten. Die Ablenkung der Gedanken der Zöglinge von dem Unterrichte und der Präparation durch die Arbeit in der Küche muß vermieden und der Verkehr mit dem Dienstpersonal möglichst abgeschnitten werden.

Die Zimmer für die Zöglinge müssen so geräumig sein, daß diese darin gesund und möglichst bequem wohnen, schlafen und essen. Auch muß ein bedeckter Raum vorhanden sein, in dem sie sich bei regnerischer Witterung tüchtig umhertummeln können. Das eingeengte Wohnen im Internate ist ein wahres Kreuz für Zöglinge und Erzieher.

In der Stille solcher Internate, in denen die angegebenen Verhältnisse mehr oder weniger anzutreffen waren, sind von jeher strebsame, mit solidem Wissen ausgerüstete, gesittete und gesinnungstüchtige Jünglinge herangewachsen, die im Strome der Welt zu charakterfesten Männern gereift sind. Auch von den Präparandeninternaten darf man das hoffen, um so mehr, wenn für dieselben Zöglinge gewonnen werden, die sich während der Elementarschulzeit nicht bloß

durch Lerntrieb und gute Kenntnisse, sondern auch durch ihr sittliches Verhalten auszeichneten, und wenn aus dem Internate diejenigen entfernt werden, die einen nachtheiligen Einfluß auf ihre Mitschüler ausüben.

Die unmittelbare Verbindung der Präparandenanstalt mit dem Seminar, ein 5- bis 6jähriger Seminarcursus wie im Königreiche Sachsen, ist nicht zu empfehlen.

„Die Lehrerbildung muß nicht einem langen Wege gleichen, der von der Elementarschule bis zum Lehrerexamen eintönig fortgeht." (Berliner Conferenz für das Volksschulwesen.)

„Die Erfahrung lehrt, wie heilsam und nothwendig es ist, daß das Seminar dem Präparanden in dem Glanze und mit dem Reize einer höhern Anstalt erscheint, daß der Uebergang in's Seminar ein durch eine strenge Prüfung zu erreichender Beginn eines neuen Lebensabschnittes bleibt." (Pädag. Blätter von Kehr.)

Die Präparandenanstalt soll mehr den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt für Elementarlehrer, das Seminar mehr den einer Fachschule für dieselben haben. Die zu enge Verbindung erschwert resp. verhindert die freie und selbstständige Entwicklung beider. Die gesetzlichen Bestimmungen über Wege und Ziel, sowie die Aufsicht derselben durch die obere Schulbehörde haben eine planmäßige und zusammenhängende Lehrerbildung zu sichern. Wünschenswerth ist ein freundschaftlicher Verkehr der Seminar- und Präparandenlehrer zum Austausche ihrer pädagogischen Anschauungen und Erfahrungen. Deshalb sollte *jedes Seminar seine Präparandenanstalt haben* und der Verkehr der Lehrer durch zu weite Entfernung von einander nicht abgeschnitten sein.

Die enge Verbindung beider Anstalten ist auch in erziehlicher Hinsicht nachtheilig. Die Präparanden sind Knaben, in denen der noch mehr kindliche Sinn zu erhalten und zu pflegen ist. Sie dürfen sich noch nicht als Jünglinge fühlen und geberden. Freiheiten, die man den Seminaristen gewähren muß, sind den Präparanden nicht zu gestatten; Beschränkungen, die für diese nothwendig und heilsam sind, entsprechen nicht dem Alter der erstern und führen zu einer bedenklichen Unselbständigkeit, oder zu dem gefährlichen Drange, die Fesseln zu zerreißen. Auch muß die Einrichtung in beiden Internaten verschieden sein. In den neuen preußischen Seminar-Internaten, welche in vieler Hinsicht musterhaft eingerichtet sind, ist das Familien- oder Stubensystem eingeführt. Nach demselben wohnen die Seminaristen zu 6—8 in verschiedenen Räumen, so daß sie nach Freundschaft, Charakter und andern Rücksichten vertheilt werden können. Bei dieser Einrichtung kann sich unter bloßer Leitung der Lehrer in den kleinen Gruppen von Jünglingen ein geordnetes und selbständiges Gemeinschaftsleben entwickeln.

Für ein Präparandeninternat halte ich das Saalsystem für die zweckmäßigste Einrichtung. Bei diesem arbeiten und wohnen alle Zöglinge, überwacht und geleitet von einem in der Regel anwesenden Lehrer, in geräumigen Sälen. Die Schüler dieses Alters sind an ein ruhiges, ausdauerndes und selbständiges Arbeiten, so wie an ein nicht ausgelassenes und anständiges Verhalten zu *gewöhnen*. Dafür sind gesetzliche Vorschriften und das Auge und das Wort eines beaufsichtigenden Schülers nicht ausreichend. Auch bei meistens gutgearteten und

lenksamen Zöglingen macht die große Zahl die häufige Anwesenheit eines Lehrers nothwendig.

In einem 5- bis 6klassigen Seminar mit 130 bis 150 Zöglingen wird die Zeit und Kraft des Direktors durch äußere Geschäfte übermäßig in Anspruch genommen. Daß das für die innere Entwicklung der Anstalt höchst nachtheilig ist, bedarf wohl keiner weitern Erörterung.

Darum halte ich nicht die Centralisation der beiden Anstalten wie in Sachsen, sondern die Decentralisation derselben wie in Elsaß-Lothringen für das Richtige.

Das Reichsland hat 4 staatliche, nicht unmittelbar mit den Seminarien verbundene Präparandenanstalten und gegenwärtig noch 2 einjährige Präparandencurse. Die eigenartige und selbständige Arbeit in denselben, wie die nothwendige Rücksicht auf eine einheitliche und zusammenhängende Ausbildung der Präparanden und Seminaristen sind gewahrt. Nach 2jährigem Cursus findet, unter dem Vorsitze der obern Schulbehörde, eine von den Lehrern der Anstalt abgehaltene Abgangsprüfung statt. Die für fähig erklärten Zöglinge treten in ein Seminar ein, in welchem sie in einem 3jährigen Cursus ihre Ausbildung vollenden.

Jede Anstalt hat wenigstens 3 Lehrkräfte, einen Vorsteher und 2 Lehrer. 2 Stellen sind so dotirt, daß auch erfahrene Lehrer können angestellt werden. Für die Entwicklung der Anstalt ist auch der Umstand besonders günstig, daß sie später auf eine Erhöhung des Gehaltes rechnen dürfen, falls sie in dieser ihren Gaben entsprechenden und ihnen liebgewordenen Thätigkeit verbleiben und darin mit immer reicherer Erfahrung und größerem Erfolge wirken möchten. Die 3. Stelle bekleidet ein jüngerer unverheiratheter Lehrer, der mit den Zöglingen speist und in ihrer Nähe schläft. Seine Arbeit gibt ihm Veranlassung und Gelegenheit, sich für eine bleibende Stellung in den Lehrerbildungsanstalten vorzubereiten.

Da die Zahl der Zöglinge, welche im Internate leben, 50 beträgt, so kann sich das Leben in demselben einigermaßen familienartig gestalten. Für eine dem jugendlichen Alter entsprechende kräftige und reichliche Nahrung ist durch genügende Verpflegungskosten gesorgt. In Bezug auf Lage und bauliche Einrichtung sind nicht alle so günstig situirt, wie die Anstalt in Neudorf, da bei der Unterbringung die Benutzung vorhandener, früher für andere Zwecke eingerichteter Gebäude maßgebend war.

Da den Eltern ihren Verhältnissen entsprechende Stipendien in Aussicht stehen, so werden sie nicht abgeschreckt und abgehalten, ihre Söhne den Lehrerberuf erwählen und für das Seminar diesen Bildungsweg gehen zu lassen.

Die staatlichen Präparandenanstalten in Elsaß-Lothringen entsprechen von den mir bekannten am meisten den Anforderungen, die man an die Einrichtung einer guten derartigen Anstalt stellen muß.

Daß diese Einrichtung noch nicht die möglichst beste ist, kann man allzeit fertigen Kritikern, welche die geschichtlich gegebenen Verhältnisse übersehen und sich mehr darin üben, Mängel zu entdecken, als das vorhandene Gute anzuerkennen und treu zu benutzen, gerne zugeben.

Möge den Anstalten nur das Wichtigste nicht fehlen, nämlich tüchtige Lehrer, die mit hingebender Liebe und Treue sich der Aufgabe widmen, in den Prä-

paranden religiösen Sinn, gesittetes Verhalten, geistige und körperliche Frische und Kraft zu pflegen und ein sicheres Fundament für eine gute Seminar- und Volksschullehrer-Bildung zu legen. Der treuen und tüchtigen Arbeit wird Gott auch das zum innern und äußern Gedeihen nöthige Interesse und Vertrauen zu Theil werden lassen.

Die Präparandenanstalten sind erwachsen aus der Erkenntniß der Mängel des Volksschulwesens und der Privatseminarvorbildung seitens der Schulbehörden und der Seminarlehrer, sowie seitens der Elementarlehrer aus dem Bedürfniß einer umfassenden und tiefern Ausbildung für ihren Beruf. Sie sind somit die Frucht vieler Arbeiten und Kämpfe.

Man kann deshalb nur von solchen, welchen jene Erkenntniß nicht fehlt, erwarten, daß sie den neuen Anstalten ein besonderes Interesse und Vertrauen entgegen bringen. Wie vor 60 Jahren die Seminarien, so haben jetzt die Präparandenanstalten die Aufgabe, sich das allgemeine Vertrauen und das volle Bürgerrecht zu erringen. Dieses Ringen und Kämpfen wird der neuen Institution zum Segen gereichen. Lehrt doch die Erfahrung, daß bei solchen Personen und Anstalten, welche nicht durch Anspannung ihrer Kräfte und tüchtige Leistungen, sondern durch Protektion und Erbschaft schnell zum Vollgenusse der Anerkennung und einer guten Lebensstellung gelangen, gewöhnlich ein strebsames und thatkräftiges Wirken vermißt wird. Pestalozzi sagt, daß es in seiner Anstalt am schlechtesten ausgesehen habe, als er von allen Seiten Anerkennung gefunden habe und das Geld gleichsam zum Dache hereingeregnet sei.

Erfreulich ist es, wahrzunehmen, daß auch in Elsaß-Lothringen bei nicht wenigen Lehrern und Freunden der Volksschule, welche die Bedeutung einer umfassendern und tiefern Ausbildung der Elementarlehrer erkennen, sich ein reges Interesse für die neue Anstalt zeigt. Die Erhaltung und Vermehrung dieser Theilnahme ist ein Haupterforderniß für das innere Gedeihen derselben, weil dadurch gut vorgebildete, strebsame, gesittete und fromme Schüler derselben zugeführt werden. Daß im Lehrerstande dieses Interesse immer mehr wachsen wird, darf man bestimmt erwarten, da die Hebung des Volksschulwesens, eine bessere gesellschaftliche Stellung und Besoldung der Lehrer durch eine gründlichere Bildung wesentlich mit bedingt ist.

Deshalb ist man zu der Hoffnung berechtigt, daß die Lehrer und Freunde der Volksschule für die Befestigung und Entwicklung der Präparandenanstalten mit eintreten, und das Verständniß und Interesse für dieselben auch in weitern Kreisen fördern helfen werden. Sollten durch dieses Wort einige darin ermuntert und gestärkt und andere dafür gewonnen werden, so wäre der Hauptzweck meines Schreibens erreicht.

Schließlich spreche ich auch noch die Hoffnung aus, daß die Vertreter des Landes, welchen die Pflicht und das Recht der Pflege des Volksschulwesens mit übertragen ist, sich immer mehr von der Wichtigkeit der Präparandenanstalten für eine gründlichere Ausbildung der Lehrer an den Volksschulen und an den Elementarklassen der höhern Anstalten überzeugen und die nöthigen äußern Mittel für ihre gedeihliche Fortentwicklung bewilligen und mit einem Mitgliede des verehrlichen Landes-Ausschusses auch in Bezug auf die Elementarlehrer-Bildungsanstalten sagen werden: „L'Alsace-Lorraine est assez riche pour payer sa

gloire," den Ruhm, neben einer vollständigen und reich ausgestatteten Hochschule auch vollständig organisirte und zweckmäßig eingerichtete Bildungsanstalten für die Elementarlehrer eines gutbeanlagten und äußerlich gesegneten Volksstammes zu haben.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Osnabrück, den 28. August. Bald nach dem Tode des weit bekannten und gern genannten Seminar-Directors und Oberschulinspectors (Schulraths) Schüren bildete sich in der Stadt Osnabrück aus Verehrern, Schülern, Anhängern und Freunden dieses verdienstvollen Schulmannes ein Comite, welches sich zur Aufgabe machte, dem verehrten Lehrer, Vorgesetzten und Freunde ein passendes Denkmal zu setzen. Aber nicht ein prunkendes, kostbares Denkmal sollte es sein, sondern ein schlichtes, einfaches dem Sinne und Geiste dieses großen Todten möglichst entsprechend (er würde sich selbst ein solches ernstlich verbeten haben). Auch sollte es nicht gestellt werden auf einen hervorragenden öffentlichen Platz der Stadt, nein, wie er stets in aller Bescheidenheit und Demuth möglichst ungekannt und ungenannt seinen Weg gegangen war und seine Person gern in den Hintergrund gestellt hatte, so wollte man auch in diesem Stücke in dankbarer Hochachtung ihn ehren und das schlichte Denkmal ihm auf sein Grab setzen. Das Comite hat diese schöne Aufgabe in anerkennender Weise gelöst. Das Grabdenkmal ist am 15. d. Mts. feierlichst enthüllt. Bei ziemlich günstiger Witterung verlief die Feier im ganzen dem Programme gemäß. Um ½3 Uhr versammelten sich die Festtheilnehmer auf dem Seminarhofe. Präcise 3 Uhr setzte sich dann der Zug von hier aus in Bewegung nach der Stätte des Denkmals, dem Johanniskirchhofe. Welch ein Zug! Voran einige Schulmädchen aus der Seminarschule mit einfachen Kränzen zum Schmuck für das enthüllte Denkmal. Daran schlossen sich die Seminaristen mit den Seminarlehrern. Dann folgten die Spitzen der königlichen und städtischen Behörden Osnabrücks, die katholischen nicht ausgeschlossen. Nachdem dann die Mitglieder des Comite's mit den Festrednern sich eingereiht hatten, folgte der Kern der Bürgerschaft, wir müssen wohl sagen: die Bürgerschaft, und zahllose Lehrer aus Stadt und Land Osnabrück, sowie Vertreter einzelner Landgemeinen und Festtheilnehmer aus der ländlichen Bevölkerung des Landdrosteibezirks. Es war ein Zug, wie er wohl selten so zahlreich durch die Straßen Osnabrücks sich bewegt hat, ein Zug, der durch den stillen Ernst, welcher über demselben sich ausbreitete, laut bezeugte, daß man die Bedeutung des Tages wohl erkannt und die großen Verdienste wohl zu würdigen weiß, welche der „alte Schüren" um Stadt und Land Osnabrück sich erworben hat. Wer den schlichten Mann gekannt und in seiner besonderen Größe und Bedeutung erkannt hat, den mußte schon dieser Festzug tief bewegen und innerlich ergreifen. Auf dem Kirchhofe angekommen, hatte sich in der Nähe des Denkmals bereits ein zahlreiches Publicum eingefunden, viele frühere Schülerinnen und sonstige Freundinnen und Verehrerinnen dieses unvergeßlichen Man-

nes; leider fehlten auch Kinder und sonstige neugierige Zuschauer nicht. Die Feier an der Grabstätte wurde durch den Gesang der Seminaristen: „Wie sie so sanft ruhn“ eröffnet. Dann folgte die Weihrede des Pastors Bartels, welche in treffenden Worten auf die besondere Bedeutung des schlichten Denkmals des großen christlichen Schulmeisters hinwies. Während dann nach dem Schlusse desselben die Enthüllung geschah, sangen die Seminaristen Schürens Lieblingslied, Psalm 23: „Der Herr ist mein Hirte“. Hieran schloß sich die eigentliche Festrede, welche der Lehrer Landwehr von Hameln, der Verfasser von: „Striche zu dem Lehrerbilde des weil. Seminar-Directors Schüren“ (Verlag: Rackhorst'sche Buchhandlung in Osnabrück), übernommen hatte. Er hatte das reiche Lebensbild des seltenen und bedeutsamen Mannes in den engen Rahmen einer Festrede eingefaßt und suchte den großen Schulmann und wackeren Christen der Festversammlung vorzuführen 1. als den treuen Arbeiter, der stets das Rechte recht gethan, der sein ganzes Leben in seltener Weise nur seinem Berufe gelebt, der durch nichts anderes in der Welt sich habe leiten lassen als durch die Pflicht und sich darin nicht habe beirren lassen, weder durch Liebe noch durch Leid, der nicht Menschenfurcht und Menschengefälligkeit gekannt, sondern sich einzig und allein habe bestimmen lassen durch das Wort und den Willen seines Herrn und Meisters; 2. als den sorgsamen Wächter, der stets mit ganzer Gewissenhaftigkeit gewacht habe über sein Herz und Leben, gewacht über seine Schüler, nicht allein in der Schule, sondern auch außer derselben, gewacht über das Wohl der ihm unterstellten Lehrer und ihrer Schulen, gewacht über das Schulwesen überhaupt; 3. als den unermüdlichen Kämpfer, der gegen alles ungöttliche Wesen in sich und um sich mit heiligem Ernste und seltener Energie unablässig angekämpft habe, der selbst gegen überflüssige Bedürfnisse, gegen Bequemlichkeit, Annehmlichkeit ꝛc. mit großer Zähigkeit zu Felde gezogen, der für das Wohl der Lehrer und ihrer Schulen und für die heiligen Interessen der Menschheit den Kampf nie gescheut, so unlieb sonst aller Streit und Hader ihm gewesen, so gern er sich sonst zurückgezogen und seine Person in den Hintergrund geschoben habe; 4. als den ernsten Beter, der sein ganzes Leben geführt habe in dem Herrn und mit dem Herrn; 5. als den liebesreichen Wohlthäter, der sich selbst aufgezehrt habe in seinem Berufe und für das Wohl der Menschheit, und endlich 6. als den stillen Dulder dessen Lebensweg gegangen sei durch viele Disteln und Dornen und dunkle Thale — „von Leid in Leid“, der aber dennoch immer wieder mit fester Zuversicht gesprochen habe: dennoch bleibe ich stets an dir, denn du hältst mich bei meiner rechten Hand, du leitest mich nach deinem Rath und nimmst mich endlich mit Ehren an. Nachdem dann von den Seminaristen wieder ein vierstimmiges Lied gesungen war, übergab der Vorsitzende des Comites und frühere Schüler Schürens, Rentier Lammers aus Osnabrück, das Denkmal der Familie Schüren und schloß daran einige Worte dankbarer Erinnerung an seinen geachteten und geliebten Lehrer, worauf Namens der Familie Cantor Prinzhorn aus Essen, ein Schwiegersohn Schürens, herzlich dankend einige Worte erwiederte. Nachdem dann von den Seminaristen das: „Anerstehn, ja anerstehn!“ gesungen war, schloß der Pastor Bartels die würdige Feier mit dem Segen.

Prüfungsbemerkungen, nebst Thesen über Schulprüfungen.

Von Dr. Friedrich August Finger in Frankfurt a. M.

(Verhandelt in der Frankfurter allgemeinen Lehrerversammlung, Mai 1877.)

Seit vielen Jahren besuche ich Schulprüfungen, seit 1833 besitze ich Aufzeichnungen über solche Besuche. Mancherlei habe ich dabei gelernt und mir gemerkt; manches auch ist mir als nicht nachahmenswerth erschienen. Von solchem möchte ich hier reden. — Es gibt nun zwar Schulmänner, die überhaupt die öffentlichen Schulprüfungen für werthlos, ja verderblich halten. Wenn ich zu diesen gehörte, so würde ich natürlich über einzelnes, das mir auf Prüfungen vorgekommen, kein Wort verlieren. Aber ich glaube, indem ich allerdings die mit öffentlichen Prüfungen verbundenen Gefahren nicht verkenne, daß diese Prüfungen doch, namentlich im Interesse der Eltern, nöthig sind, und ich glaube ferner, daß man auch aus ihnen, auch wenn sie in der bei uns gewöhnlichen Form*) gehalten werden, manches über die Schule und die Lehrweise ersehen kann. Und so möchte ich denn hier manches, zum Theil in Betreff der Art, wie geprüft wurde, zum Theil in Betreff dessen, was man aus der Prüfung über den während des Schuljahres ertheilten Unterricht ersehen konnte, mittheilen, das mir als nicht richtig erschienen ist.

A. Allgemeines.

1. Manchmal wird den Zuhörern aus der Prüfung nicht klar, was die Jahresaufgabe der Klasse war. Es sollte dies aber der Fall sein.

2. Oefters werden die Einleitungen zu weit gedehnt. Es ist mir vorgekommen, daß ein Lehrer erst in den letzten fünf Minuten an seinen eigentlichen Gegenstand kam.

3. Wenn die Antworten der Schüler in wohlgesetzten Perioden oder gewählten Ausdrücken gegeben werden, so liegt der Verdacht nahe, daß eigens auf die Prüfung eingeübt worden sei, und die Vermuthung, daß nicht über jeden Theil des im Laufe des Jahres behandelten Stoffes (z. B. wenn deutsche Geschichte bis zur Reformation behandelt worden ist, auf der Prüfung aber nur etwa über Karl d. Gr. gefragt wird) eben so gute Antworten gegeben werden könnten. Ist der Verdacht gegründet, dann liegt eine Täuschung vor, und dies ist verderblich für Lehrer und Schüler. Am unschuldigsten ist diese Weise noch, wenn das Einlernen leicht zu ersehen ist. Z. B. (dieses Beispiel ist, wie im wesentlichen alle später zu erwähnenden, wirklich vorgekommen) Lehrer: Waren das glückliche Zeiten? Schüler: Nichts weniger als dies. — L. fragt nach der Gestalt der Maus. Sch.: Schön, sogar zierlich.

4. Manchmal hält sich der Lehrer zu lange bei sprachlichen Fehlern auf. Dadurch leidet die Sache noth. Sprachliche Fehler sind allerdings zu verbessern. Der Lehrer thue das entweder selbst, oder er lasse es durch einen Schüler thun. Nie darf dies aber so lange ausgedehnt werden, daß dadurch vergessen wird, was eigentlich geprüft werden solle.

5. Aehnlich ist es mit sachlichen Irrthümern. Aus halbrichtigen Antworten

*) In den Frankfurter Schulen werden die auf den Prüfungen vorkommenden Fächer durch gedruckte Programme angezeigt; für jedes Fach ist eine gewisse Zeit bestimmt; der prüfende Lehrer nimmt, ohne daß ein Inspektor ꝛc. eingreift, aus dem betreffenden Fache, welchen Theil er will.

das Richtige allmählich herausfinden zu lassen, das geht wohl im Unterrichte an; die Prüfung aber hat in der Regel keine Zeit dazu.

6. Mancher Lehrer spricht zu viel selbst. „Um Muth zu machen, die Mädchen sind so blöde", sagte mir einmal ein solcher Lehrer. Das möchte ich nicht gelten lassen.

7. Eine unschöne Angewöhnung mancher Lehrer (auch mancher, die es, so zu sagen, nicht nöthig hätten) ist die, die Antworten anzufangen. L.: Er hat die Stadt erobert und zerst — Sch.: Zerstört. L.: Richtig!

8. Es ist nicht zu dulden, daß die Kinder zusammensprechen. Doch habe ich das öfters getroffen. Wenn es freilich während des Jahres geschieht, dann ist jede Bemühung, es auf der Prüfung zu verhindern, vergeblich. Ein solcher Lehrer, vor seiner Prüfung aufmerksam gemacht, erinnerte während seiner halben Stunde mehr als zwanzigmal: „Sprecht doch nicht zusammen, ich habe euch das ja schon so oft untersagt". Natürlich alles umsonst!

9. Mancher Lehrer sieht während der Prüfung in ein Buch. Aber wenn den Schülern zugemuthet wird, ohne Buch z. B. Jahreszahlen richtig anzugeben, so müßte es um so mehr mit vollem Rechte dem Lehrer zugemuthet werden können.

10. Noch weniger als im Unterrichte selbst ist es auf der Prüfung passend, in das häusliche Leben der Kinder einzugehen. Die Frage „Was ist dein Vater"? ist schon in der Schulklasse manchmal bedenklich; noch bedenklicher die Frage, die Wrage (Ausführung von Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts I, 201) einmal thun läßt: „Was macht dein Vater des Abends?" — Auf einer Prüfung fragte der L.: Hast du auch eine Lieblingsspeise? Der Gefragte schwieg; ich hätte das an seiner Stelle auch gethan. Ein keckes Bübchen meldete sich zur Antwort, und sagte mit lauter Stimme: „Bohnen". Natürlich nun allgemeines Gelächter der Zuhörer. Darauf war es bei dem kleinen Burschen abgesehen. Derartiges ist störend.

11. Mancher Lehrer wird, wenn die Antwort nicht sogleich erfolgt, ungeduldig und sagt: „Schnell"! — Aber was sollte das helfen? Wenn der Schüler zu antworten weiß, so wird er es; ist dies nicht der Fall, so nützt alles „Schnell"! des Lehrers nicht.

B. Unterrichtsfächer.

1. Religion.

a. Beim Gleichniß vom barmherzigen Samariter werden oft der Priester und der Levit als ganz herzlose Menschen geschildert. Aber ist es nicht möglich, ja ist es nicht wahrscheinlich, daß auch sie mit dem armen Verwundeten Mitleid fühlten, daß aber die Furcht, die Räuber möchten noch in der Nähe sein, und andere Bedenken, die in ihnen aufstiegen, sie bewogen, vorüber zu gehen? — Wenn wir die Menschen, die in den Gleichnissen des Herrn ungünstig geschildert werden, als ganz schlecht ansehen, so lernen wir nichts *für uns* aus diesen Gleichnissen.

b. Immer noch kommen hie und da die drei „Könige" aus dem Morgenlande vor. Aber daß diese Magier Könige gewesen seien, ist nirgends gesagt.

c. Manchmal wird die biblische Geschichte nur als Unterlage zu sittlichen Belehrungen benutzt. Daß solche sich anknüpfen, ist häufig nicht unpassend; die Geschichte hat aber doch noch eine andere Bedeutung.

2. Deutsche Sprache.

a. Daß ai und ei verschieden auszusprechen seien, wird öfters gelehrt; es ist dies ja aber allermeist nicht der Fall.

b. In die Frankfurter Aussprache (ob auch in die anderer Gegenden?) hat sich seit etwa zwanzig Jahren die Unart eingeschlichen, daß ch und g in gewissen Fällen (fast) wie sch gesprochen wird. Da kann man dann hören: „Zwanzisch und vierzisch ist feschzisch. Oder

„Misch, Henker, ruft er, erwürschet,
Da bin isch, für den er gebürschet."

Die Schule kann dagegen zwar nicht alles, aber doch etwas thun.

c. Mit Schulfuchsereien (die allerdings auch in manchen Lehrbüchern zu finden sind, z. B. daß man nicht sagen dürfe „dem Mann", sondern sagen müsse „dem Manne"; nicht „jenseits des Rheins", sondern jenseit des Rheins", nicht „was ist das für ein Baum"? sondern „was für ein Baum ist das"?) sollte man die Kinder verschonen. Sie haben genug Gesundes sich anzueignen.

d. Zum grammatischen Analysiren werden öfters Sätze biblischen Inhalts genommen; diese sind aber zu gut dazu. Ebenso Gesangbuchsverse oder auch Stellen klassischer Dichter. — Aber was soll man denn dazu wählen? — Nun, das Lesebuch wird Stoff genug bieten.

e. Wenn Sätze nach gewissen Bestimmungen gebildet werden sollen, so kommt oft ganz Inhaltloses (der Sohn des Bauern ist arbeitsam; das Mädchen ist bestraft worden) zum Vorschein. — „Aber die Kinder haben ja keinen solchen Reichthum der Gedanken, daß ihnen andere, bessere Sätze zu Gebote ständen." — Nun, dann möge man sie nicht durch solche Uebungen noch in ihrer Gedankenarmuth bestärken. Wenn übrigens schon einige Kenntniß in Naturgeschichte, Geographie, Geschichte vorhanden ist, so bieten diese Fächer meist Stoff genug dar.

f. Bei Aufsatzheften, die auf einer Prüfung auflagen, begann in allen der erste Aufsatz gleich lautend mit einer schwülstigen Periode über den Frühling. Das war ein Zeichen, daß diese Aufsätze nicht, wie es doch sein sollte, die Gedanken der Kinder ausdrückten. Durch solches Verfahren wird Phrasenhaftigkeit und Unwahrheit befördert.

g. „Sprich im allgemeinen über den Charakter dieser Literaturperiode." — Das heißt dem vierzehnjährigen Knaben viel zugemuthet! — Ueberhaupt ist es ein eigenes Ding mit dem Unterricht in „Literaturgeschichte". Da wird den Schülern in sechs Zeilen etwas über einen Dichter diktirt, und nun meinen sie über ihn urtheilen zu können.

3. Fremde Sprachen.

a. Oefters wird ein Wort einer fremden Sprache mit deutschen Buchstabennamen buchstabirt. Das sollte nicht sein. Es ist gar nicht schwer, die Schüler gleich von vorn herein daran zu gewöhnen, beim Buchstabiren die französischen oder englischen Namen zu gebrauchen; ja es hat dies einen eigenen Reiz für sie.

b. beim Uebersetzen aus einer fremden Sprache begnügt man sich manchmal (allerdings lange nicht mehr so häufig wie früher, zu einer Zeit, da der Unterricht in neueren Sprachen meist in den Händen von Ausländern war) damit, den Sinn richtig wiederzugeben, nimmt sich aber nicht die Mühe, den Satz auch in gute deutsche Wortstellung zu bringen, begnügt sich also z. B. mit der Form: „Wir haben gefrühstückt im Garten". Das beeinträchtigt das Sprachgefühl der Kinder. Nehmen wir

Digitized by Google

uns doch darin die Ausländer zum Muster. Niemals würde sich ein Franzose mit der Form „Romulus a Rome fondé“ begnügen lassen. Es mag manchen als ein Greuel vorkommen, eine solche Form — auch mit der Angabe, daß sie falsch sei — geschrieben oder gar gedruckt zu sehen. Blicken wir aber doch in manche von Deutschen verfaßte Uebungsbücher; finden wir da nicht Aehnliches manchmal in Menge?

4. Rechnen.

a. Das Divisionszeichen (:) wird immer noch nicht gleichmäßig angewendet; es kommt noch vor 4 : 36 = „vier in sechsunddreißig“. Die meisten neueren Rechenbücher lassen das Zeichen : nur für „durch“ gelten. So sollte es allgemein gebraucht werden.

b. „Sechzig Thaler mal sieben“ hat keinen Sinn. Ueberhaupt sollte man recht scharf von Anfang an Multiplikator und Multiplikand unterscheiden und den Unterschied von 3 × 4 und 4 × 3 deutlich machen. An der s. g. russischen Rechenmaschine läßt sich dies leicht thun. Auch Briefmarken sind dienlich dazu. Für zehn Stadtbriefe brauche ich 10 Marken zu 5 Pf., für fünf Briefe nach andern deutschen Städten 5 Marken zu 10 Pf.; die Ausgabe, die ich zu machen habe ist in beiden Fällen die gleiche (50 Pf.); im ersteren Falle aber würde es mir nicht dienen, für diese 50 Pf. 5 Marken zu 10 Pf. zu erhalten.

c. Bei Aufgaben „aus dem Leben“ sollte der Lehrer wenigstens ungefähr die gangbaren Preise berücksichtigen. Frauen, die zuhören, sind, wenn dagegen gefehlt wird, gar scharfe Richterinnen, und beurtheilen den Lehrer leicht zu ungünstig. „Wenn ein (gewöhnlicher) Griffel 3 Pf. kostet, was kosten 6 Griffel?“ — Das wären theure Griffel!

d. Oft hört man, wenn mit französischen Geldsorten gerechnet wird, das französisch ausgesprochene Wort „Francs“. Ahmen wir aber doch darin den deutschen Schweizern nach; die sagen stets „Franken“. Auch wir sagen nicht „Guineas“ (englisch ausgesprochen), sondern „Guineen“; wir haben uns dieses Wort, durch die deutsche Pluralendung, mundrecht gemacht. Ebenso thun wir es mit manchen Namen großer Städte; wir sagen nicht Milano, Lisboa, Kiöbnhavn, sondern Mailand, Lissabon, Kopenhagen. Ebenso sagen die Franzosen Vienne, Londres, Naples. — Für Centimes sagen die deutschen Schweizer meist „Rappen“; das können wir freilich nicht nachahmen.

5. Geometrie.

a. „Ein Dreieck besteht aus drei Seiten und drei Winkeln.“ — Das ist nicht richtig.

b. „Nur gerade, nicht krumme Linien können wagrecht sein.“ — Wie ist dann aber die untere Kante eines stehenden Kegels gerichtet?

6. Geschichte.

a. „Du wirst doch einen Gesammteindruck von dem haben, was ich euch erzählt habe.“ — Mag sein; aber diesen „Gesammteindruck“ in Worte zu fassen, wird dem Knaben nicht wohl möglich sein.

b. „Sokrates hatte kein System, bildete aber eine Schule.“ Im Munde fünfzehnjähriger Mädchen klingt dies ziemlich wie eine leere Phrase.

9. Geographie nebst Heimathkunde.

a. L.: Was ist der wichtigste Platz? Sch.: Das Elternhaus. L.: Worauf kam es den Menschen zuerst an? Sch.: Sich zurecht zu finden. — Und nun wurde auf die Weltgegenden übergegangen. — Was einleitend gefragt und geantwortet wurde, verträgt sich kaum mit der Wahrheit; wenigstens können die Kinder es nicht als solche erkennen.

b. „Von Norden nach Süden herab." — Man sollte diese Form (die wohl daher stammt, daß jetzt — im 16. Jahrhundert, z. B. bei Münster und Ortelius, war das anders — unsere meisten Karten so gezeichnet sind, daß Norden oben ist) nicht gebrauchen; sie kann irre führen. In unserer (Frankfurter) Gegend hört man wohl: „Nach Straßburg hinüber". Aber kein Rheinschiffer wird sich so ausdrücken. Zu welchen Unrichtigkeiten diese Ausdrucksweise führen kann, zeigt eine Stelle in einem sonst recht guten Buche. Hartwig (der hohe Norden, S. 203) sagt von den Jakuten: „Wahrscheinlich sind sie ursprünglich vom Baikal und Angara . . . die Lena hinaufgezogen." Aber die Lena fließt ja nördlich, also sind sie hinabgezogen.

c. „Eine Erhöhung die niedriger ist als ein Haus, heißt Anhöhe, eine solche, die höher ist als ein Haus aber niedriger als ein Thurm, heißt Hügel, eine solche, die höher ist als ein Thurm, heißt Berg." — Ist dies wirklich so? Werden denn im Leben diese Ausdrücke so gebraucht? Und wie viel Meter hoch ist denn ein Haus, ein Thurm? Man verschone doch die Kinder mit solchen s. g. Begriffseintheilungen, die durchaus nicht dem wirklichen Sprachgebrauch entsprechen.

Auf einer Prüfung in einer Stadtschule kam vor, was eine Stadt und was ein Dorf sei; Unterschiede wurden genannt. Es hieß u. a.: „Die Frauen im Dorfe kochen, die Frauen in der Stadt kochen nicht." Das mußten Kinder sagen, die gewiß zum Theil recht gut wußten, daß auch ihre Mütter öfters in der Küche beschäftigt waren. Und wie lächelten die zuhörenden Frauen! Man bringe doch nicht solche Dinge, die nur dazu dienen können, die Meinung zu erwecken, als sei die Schule etwas, das mit dem übrigen Leben in gar keinem Zusammenhange stehe.

8. Naturgeschichte.

a. Daß nur nach einem Buche, ohne Anschauung wirklicher Naturwesen oder guter Bilder, Naturgeschichte „gelehrt" werde, ist jetzt seltener als noch vor dreißig Jahren, kommt aber doch noch vor, am meisten in Betreff des dritten Naturreiches.

b. L. fragt zu Anfang: „Wenn wir hinauskommen in die freie Natur, was thun wir da"? — „Bewundern", war die eingelernte Antwort. — Wozu solche unwahre Phrasen?

c. Manchmal wird auf der Prüfung ein Naturgegenstand behandelt, der im Unterrichte noch nicht vorgekommen war. Das empfiehlt sich; man kann daraus die Weise sehen, in welcher die Kinder mit den Dingen bekannt gemacht werden. Oefters habe ich auch eine Täuschung getroffen. Der Gegenstand war schon im Unterrichte vorgekommen, die Schüler aber wurden aufgefordert, sich ihn, so als ob er ihnen neu wäre, „anzusehen", und dann etwas von ihm zu sagen. Hie und da wurde dabei recht plump verfahren, und man merkte aus den Antworten, daß das „Betrachte dies" ganz ohne Bedeutung war. L.: Betrachte dir die Taube und sage, was du siehst. Sch.: Die Taube blickt sanft. — L.: Betrachte dir den Hahn ꝛc. Sch.: Der Hahn ist ein sehr schöner Vogel, der . . . . (und nun kam in wohlgesetzter

Rede eine genauere Beschreibung). L.: Betrachte den Topas ꝛc. Sch.: Der Topas kryſtalliſirt manchmal in ſechsſeitigen Säulen.

d. Die Bezeichnung der Zähne z. B. einer Katze durch $\frac{6,\ 1,\ 4}{6,\ 1,\ 3}$ iſt, als unklar nicht zu billigen; hier iſt Sparſamkeit nicht am Platze. Beſſer: $\frac{4,\ 1,\ 6,\ 1,\ 4}{3,\ 1,\ 6,\ 1,\ 3}$.

e. „Die Hamſter kämpfen beſonders gegen den Herbſt mit einander; da ſieht man manchmal eine Menge todt auf dem Felde liegen, die einander todtgebiſſen haben." Ich muß geſtehen, daß ich das noch nicht geſehen habe; der Lehrer, der dies die Kinder ſagen ließ, gewiß auch noch nicht. Wozu dies Unwahre?

Vor etwa fünfzig Jahren warnte ein Lehrer „der Naturgeſchichte" (!) ſeine Schüler davor, im Walde Steine aufzuheben; „häufig ſei unter dieſen eine Schlange verborgen". Ein zehnjähriger Knabe, der ſich ſehr gerne mit lebenden Thieren beſchäftigte, hob nun, ſo oft er in den Wald kam, jeden Stein auf; aber leider fand er unter den Steinen niemals eine Schlange.

f. „Die großen Thiere haben eine Haut, die mittleren ein Fell, die kleineren einen Balg." Das iſt wieder ſo ein unwahrer Schematismus wie der von Anhöhe, Hügel und Berg. Leunis (Synopſis I. S. 70, 71) ſpricht vom Fell des Eisbären, vom Balg des Straußes. Beim Maulwurf wird man eher vom zarten Fell als vom zarten Balg reden.

9. Anſchauungs-Unterricht.

a. L. Woran erkennen wir, daß jetzt Frühling iſt? Sch.: Am blauen Himmel. — Der Himmel war aber am Prüfungstage recht grau. Hier alſo waren die Kinder offenbar nicht angeleitet worden, „anzuſchauen", ſondern ſie mußten Eingelerntes nachſprechen. Welchen Werth hat da bei einem ſolchem Lehrer dieſer ganze Unterricht?

b. Wenn bei dieſem Fache, wie es häufig geſchieht, Wandbilder benutzt werden, ſo bleibt man öfters zu ſehr an dieſen Bildern haften, und verweiſt zu wenig auf die lebende Natur. Namentlich bei Lehrerinnen habe ich dieſen Mangel nicht ſelten getroffen.

10. Phyſik.

„Die mittlere Temperatur des Tages iſt die Mitte zwiſchen dem Maximum und Minimum". Das iſt bei weitem nicht immer der Fall; im Sommer iſt die mittlere Temperatur gewöhnlich höher, im Winter niedriger als jene Mitte.

11. Schreiben.

Ich habe wohl getroffen, daß bei „Probeſchriften" der erſte Buchſtabe vom Lehrer geſchrieben war. Es wurde mir zur Rechtfertigung dieſes Verfahrens geſagt: „Die Schüler geben ſich dann um ſo mehr Mühe". Wenn dies auch einigermaßen gegründet ſein mag, ſo liegt doch auch hier eine Täuſchung vor. Unter der Schrift ſteht der Name des Schülers; da ſoll man denn glauben, die ganze Schrift ſei ſein Werk.

12. Zeichnen.

Noch öfter als bei Probeſchriften findet ſich Aehnliches bei „Probezeichnungen". Der Lehrer fängt etwa an, ſetzt Punkte ꝛc., und wenn die Zeichnung vom Schüler

beendigt ist, gibt er ihr durch einige kräftige Striche eine gewisse Vollendung. Die Zeichnung nimmt sich nun allerdings besser aus, als es ohne diese Hülfe der Fall gewesen wäre; sie ist aber eben nicht ganz das Werk des Schülers, dessen Name auf dem Blatte steht.

Vor allem also: Wahrheit! kein Schein, keine Täuschung! Denn sonst allerdings wären solche Prüfungen verderblich.

Aufgefordert, in der folgenden Sitzung Thesen zur Berathung aufzustellen, gab ich, indem ich auch hier nicht auf die Frage einging, ob überhaupt unsere Form der Prüfungen die richtige sei, sondern indem ich sie einmal als bestehend annahm, die folgenden acht Thesen.

1. Wenn unsere Prüfungen, was ohne Zweifel der Fall ist, dem Besucher einigen Einblick in die Schule gewähren sollen, so muß jede Täuschung — die ohnehin auf Lehrer und Schüler entsittlichend wirkt — vermieden werden.

2. Die Schüler sollten nicht wissen, welcher Theil des Lehrstoffes auf der Prüfung vorkommen werde.

3. Zu Anfang jeder Prüfung sollte den Besuchern der Umfang des im Schuljahre behandelten Lehrstoffs bekannt gemacht werden.

4. Zu empfehlen wäre in der Regel, dann einen der Zuhörer aus dem ganzen Lehrstoffe einen Theil auswählen zu lassen.

5. Der Lehrer stelle erst eine Frage und nenne dann einen Schüler, der sie beantworten soll.

6. Er dulde das Zusammenantworten nicht.

7. Er vermeide es, die Antworten anzufangen.

8. Bei aufgelegten Schriften und Zeichnungen sollte jeder Strich, jeder Punkt von dem Schüler selbst gemacht sein.

Bei der Besprechung wurden Th. 2, 3, 5, 6, 7 unverändert angenommen. In Th. 1 wurde statt „Prüfungen" gesetzt: „öffentlichen Schulprüfungen".

Th. 4 rief viel Widerspruch hervor. Sie wurde schließlich in folgender Fassung angenommen:

„Es kann auch etwa, wo es angeht, einer der Zuhörer gebeten werden, aus dem ganzen Lehrstoffe einen zu behandelnden Theil auszuwählen."

Th. 8 zog ich für diesmal zurück, da von einem andern Mitgliede ein Vortrag über Zeichenunterricht angekündigt war.

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Praktische Erklärung 30 ausgewählter Psalmen mit Einschluß der 18 für die Volksschule vorgeschriebenen, zum Gebrauche für Lehrer und Seminaristen von Otto Schulze, Pastor und Schulinspector zu Dernburg. Berlin 1876. J. A. Wohlgemuths Verlagsbuchhandlung. (Max Herbig.) —

Kurze Geschichte des Kirchenliedes für Lehrer und Seminaristen, sowie zur Selbstbelehrung von Otto Schulze, Pastor und Schulinspector zu Dernburg. Das. 1876.

Digitized by Google

Zwei empfehlenswerthe Hülfsmittel für den Religionsunterricht von demselben fleißigen Verfasser, dem wir auch eine „Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder" und ein „Perikopenbuch" (Auslegung der Sonn- und Festtagsevangelien und -Episteln) verdanken.

Die Bücher sind gründlich und praktisch und zeugen von dem pädagogischen Takte und Geschick des Verfassers. — Was die Erklärung der Psalmen betrifft, so sind bei jedem derselben unter der Ueberschrift: „Allgemeine Vorbemerkungen" zunächst einige Bemerkungen über Verfasser, Bestimmung und Abfassungszeit vorausgeschickt, und es ist außerdem mit Rücksicht darauf, daß die Psalmen die Vorbilder und Anfänge der spätern kirchlichen Liederdichtung sind, das betreffende ihm nachgebildete oder nachgedichtete Kirchenlied, wenn ein solches vorhanden war, hinzugefügt. Hierauf ist der summarische Inhalt in kurzen Worten angegeben und in einen Hauptsatz als Thema zusammengefaßt, auch der jedesmalige „Zweck", wozu er uns dienen, was wir daraus lernen und wie wir ihn für unser Leben fruchtbar machen sollen, hervorgehoben, und die seinem Inhalt und Zweck entsprechende „biblische Grundlage" angeführt. Hieran schließt sich endlich eine eingehende Wort- und Sacherklärung mit besonderer Berücksichtigung der innern Gliederung und des Gedankenganges, wobei die Hauptmomente dispositionsartig herausgehoben und durch den Druck markirt sind.

Sollen wir nach einer Seite hin unsere Bedenken laut werden lassen, so würden sich dieselben auf das viele Disponiren und Schematisiren beziehen. Mit dem Secirmesser des sondernden Verstandes sollte man den Liedern der heiligen Sänger fern bleiben; dieselben haben mit einem Gedankenschema nichts zu thun, sondern sind wie ein lebendiger Strom aus den Herzen der gottgesalbten Psalmisten hervorgequollen.

Die 31 Seiten umfassende „Kurze Geschichte des Kirchenliedes" behandelt in geschickter Weise den in drei Perioden vertheilten hierher gehörigen Stoff (die Zeit vor, während und nach der Reformation).

Auch auf die Choräle und ihre Urheber nimmt das Büchlein Rücksicht.

Methodenkreis für sämmtliche Unterrichtsgegenstände der deutschen Volksschule. Zum praktischen Gebrauch für Lehrer, wie auch zum Gebrauch in Seminarien herausgegeben von Ad. Liese, ordentlichem Lehrer am Königl. Lehrer-Seminar in Osnabrück. Dritter Theil: Methodik der Zahl- und Formenlehre. Preis 1 Mrk. Berlin 1875. Verlag von Muskalla, Kochstraße 19.

Wir kennen die übrigen 4 Theile dieses Werkes, welche den Religions- und Sprachunterricht, sowie den Unterricht in den Realien und die Leibesübungen behandeln, nicht und können deshalb ein Gesammturtheil nicht abgeben.

Was den vorliegenden dritten Theil betrifft, so erkennen wir gern an, daß derselbe mit Fleiß gearbeitet ist; aber der Verfasser möge uns verzeihen, wenn wir hier offen unsere durch die Lektüre seines Buches auf's Neue wach gerufenen Bedenken aussprechen, gegenüber dem allzugroßen Gewichtlegen auf die methodische Seite der Unterrichtsfächer, wie es uns dermalen in so großer Ausdehnung entgegentritt.

Der Verfasser sagt im Prospekt ausdrücklich, daß methodische Studien des jüngeren Lehrers hauptsächlichste Beschäftigung sein sollten, und erhofft allen Ernstes, daß derselbe dadurch werde selbständig werden; und er spricht es weiterhin

noch einmal aus, daß durch allseitige methodische Erörterungen der junge Lehrer in den Kern seines Berufes eingeführt werde. Von diesem Standpunkte erscheint es ihm denn natürlich ganz wünschenswerth, daß bei den zweiten Prüfungen der Lehrer von einer Nachfrage nach dem Zuwachs an materiellem Wissen zu Gunsten der Erforschung der methodischen Fortschritte Abstand genommen werde.

Wir können uns solchen Anschauungen nicht anschließen; wir müssen nach unserer wohlbegründeten Ueberzeugung darin einen Irrthum erblicken, welcher dermalen freilich in weiten Kreisen herrschend ist, welcher aber nicht zur Hebung der Schule und des Lehrerstandes beizutragen vermag. Wir unterschätzen die Methode keineswegs; wir halten ihre Betreibung bei der Lehrerbildung für ganz nothwendig; aber für den Schwerpunkt und den Kern dieser Bildung können wir sie nicht ansehen. Wir halten es mit dem alten bewährten Worte des ältern Cato: „Rem tene, verba sequuntur!“ — Das Beste an der Methode ist die lebendige Persönlichkeit des Lehrenden, die bei gründlicher Beherrschung der Sache fast immer die angemessene Methode neu oder durch lebendige Ausgestaltung der übermittelten Methode sich zu schaffen vermag. Die Lehrerbildung insonderheit steht in Gefahr, daß sie durch übergroßes Gewichtlegen auf die methodische Seite des Unterrichts geschädigt und herabgedrückt werde. Was wir brauchen zum Heil der Schule und zur Hebung des Lehrerstandes, das sind frische, ideal gerichtete Lehrerpersönlichkeiten, die fähig sind, sich voll und ganz zu begeistern für die Aufgaben ihres Berufes. Es ist mir in keiner Weise zweifelhaft, daß schon auf dem Seminar durch tägliches Füttern mit „Methodik“ bei manchem Seminaristen die Begeisterung für das Schulamt in der Wurzel erstickt wird. Woher denn die vielen satten, methodischen jungen Lehrer, die so fertig sind, daß sie eines Weiterstudiums kaum mehr bedürfen? Ob nicht der „Schulstaub“, der gerade in der Methodik in großer Menge zu finden ist, vielfach es verschuldet hat, daß die Schüler zu „richtigen Schulmeistern“ (ich brauche wohl nicht erst zu erklären, in welchem Sinne ich diese Bezeichnung hier brauche) wurden? —

Es sei ferne von uns, die Verdienstlichkeit von methodischen Arbeiten, wie in dem „Methoden-Kreis“ eine vorliegt, zu leugnen oder in Frage zu stellen. Wir sprechen es, um nicht die Meinung aufkommen zu lassen, als wären wir einzig und allein durch die „Methodik der Zahl- und Formenlehre“ zu unsern Bedenken veranlaßt worden, ausdrücklich aus, daß sich dies Buch nicht ausschließlich mit rein methodischen Fragen beschäftigt, sondern daß es auch in den Gegenstand selber tiefer einzuführen geeignet ist; — aber das können wir nicht leugnen, daß im letzten Grunde unsere principiellen Anschauungen über Schulunterricht und Lehrerbildung von denen des Verfassers abweichen. Dem Verfasser ist die Methodik Kern der Lehrerbildung; uns ist sie bloß Accidens, allerdings etwas Accidentielles von großem Werthe.

Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Physik. Für die Hand der Schüler bearbeitet von G. Wirth. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 45 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin 1874. J. A. Wohlgemuths Verlagsbuchhandlung. (Max Herbig.)

Von demselben Verfasser und in derselben Verlagsbuchhandlung ist ferner erschienen:

Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Chemie. 1875.

Zwei mit großem Fleiß und vielem Geschick gearbeitete Lernmittel, die viel Brauchbares enthalten und als Schülerbücher neben jedem Lehrbuch der Physik oder der Chemie gebraucht werden können. — Leider vermissen wir vielfach die rechte Beschränkung bei der Stoffauswahl. Der Verfasser tröstet sich damit: „Wo die Verhältnisse nicht gestatten, den physikalischen Unterricht in dem hier dargebotenen Umfange zu ertheilen, da wird sich leicht eine geeignete Auswahl treffen lassen." Die rechte Auswahl des Stoffes gehört nun aber gerade zu dem Allerschwersten, worin sich die Meisterschaft des Pädagogen am offenkundigsten zeigt. An Leitfäden und Lehrbüchern, die den physikalischen und chemischen Lehrstoff in relativ vollständiger Weise darbieten, ist kein Mangel; aber an Hülfsmitteln mit pädagogischem Tacte abgefaßt, in denen der Stoff qualitativ und quantitativ richtig ausgewählt und beschränkt wäre: daran mangelt es noch gar sehr. Wir meinen, daß der Verfasser hinsichtlich der Begrenzung des Stoffes noch etwas mehr hätte thun sollen. — Auch der Ausdruck könnte stellenweise noch concreter gehalten werden. Wenn es z. B. S. 24 der Physik heißt: „Wenn Wasser aus Oeffnungen in Gefäße ausströmt, so verhalten sich die Geschwindigkeiten des ausfließenden Wassers wie die Quadratwurzeln aus den Druckhöhen," so ist das viel zu abstract und zu sehr an die wissenschaftliche Form sich anlehnend, als daß es Schulkindern recht in Fleisch und Blut übergehen könnte. —

Auch die Chemie enthält des Stoffes zu viel. Der Verfasser tröstet sich auch hier damit: „Der Stoff ist in einem etwas größeren Umfange gegeben, als er in der Mittelschule wird bewältigt werden können; es geschah dies aber, um auch weitergehenden Ansprüchen möglichst gerecht zu werden. Durch die Eintheilung und fortlaufende Numerirung ist dafür geforgt, daß eine Auswahl leicht getroffen und festgestellt werden kann." — Ja, wenn's mit der bloßen Numerirung und mit dem bloßen Weglassen gewisser Nummern gethan wäre! —

Hiervon abgesehen, so müssen wir aber dem Fleiße und der Tüchtigkeit des Verfassers alle Anerkennung zollen, und wir meinen, daß seine Hülfsbücher sich mit großem Nutzen in guten Mittelschulen und Präparandenanstalten werden verwerthen lassen.

Beiläufig noch die Bemerkung. Seite 40 der Chemie steht: „Mit Sauerstoff bildet das Kupfer drei Verbindungen: das Kupferoxydul CuO^2, das Kupferoxyd CuO und das Kupferoxydul CuO^2." — Das ist wohl nur ein Druckfehler.

Materialien für den Unterricht in Fortbildungsschulen, bearbeitet von J. A. Seyfferth, Lehrer in Hof. I. Abtheilung: Die Grundzüge des Wechselwesens. Hof. Verlag von Franz Büching. 1875.

Ein überaus empfehlenswerthes Büchlein. Der Verf. erweist sich nicht bloß als einen gewiegten Methodiker und erprobten Praktiker, sondern versteht es auch meisterhaft, mit wenigen, treffenden Worten in klarster und gründlichster Weise sein Thema, die Grundzüge des Wechselwesens, zu behandeln. Er thut dies, indem er nach einer Einleitung, welche sich auf die Entstehung, das Wesen und die Arten des Wechsels bezieht, in 4 Abschnitten sich verbreitet über die gezogenen Wechsel, die eigenen Wechsel, die Anweisungen und über

besondere Wechselverhältnisse. Ein alphabetisches Verzeichniß nebst Erklärung der im Wechselwesen am häufigsten vorkommenden Ausdrücke, die allgemeine deutsche Wechsel-Ordnung und 3 Wechselformularien sind dem Büchlein als Anhang beigegeben. Es bietet der Inhalt dieses ersten Bändchens eines verdienstlichen Werkes eine dankenswerthe Ergänzung zu den Anweisungen, betreffend die Behandlung der Aufgaben, welche den sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten angehören. Es fehlt an dergleichen klaren Auseinandersetzungen über die sachlichen Lebensverhältnisse, welche bei Kauf und Verkauf und beim Geldverkehre in Betracht kommen, noch gar sehr; wir würden uns freuen, wenn der erfahrene Verfasser auch über das Aktienwesen, über die Staatspapiere, das Zollwesen, und dergl. gleich werthvolle Arbeiten den Lehrern darzubieten in der Lage wäre. —

Anthologie aus Shakespeare für meine Schüler von sonst und jetzt. Louis Lohse. Plauen i/V. Druck und Verlag von E. Neupert. 1876.

„Wenn die Könige bauen, so haben die Kärrner zu thun!" — Wie viele Kärrnerdienste sind um des großen Shakespeare's willen schon unternommen! Die Shakespeare-Literatur hat eine so große Ausdehnung gewonnen, daß es schwer ist, sich durch dieselbe hindurchzuarbeiten. Und noch immer rauscht der lebenerzeugende Strom weiter in alter Frische und Kraft und weckt immer von Neuem Begeisterung für den größten unter den Dichtern der Neuzeit. Merkwürdig: die Vertreter der verschiedensten Berufskreise weisen auf Shakespeare hin als auf Einen, der es gerade in ihrem Fache besonders weit gebracht habe. „Ein englischer Arzt weist aus dem „Lear" nach, daß der Dichter die Entwickelungsstufen des Wahnsinns in einer Weise gezeichnet habe, wie sie nur von einem ganz tüchtigen Fachmann zu erwarten sei. Ein englischer Naturforscher rühmt an dem Dichter, daß er das, was die Naturwissenschaft damals geleistet habe, in staunenswerther Weise in seinen Dichtungen darlege. Ein Jurist findet in Shakespeare's Dramen eine Rechtskenntniß entfaltet, die von einem gelehrten Richter auszugehen scheine. Seeleute bewundern des Dichters genaue Kenntniß des Seemannslebens und seine höchst getreuen Schilderungen des Meeres, wie sie nur auf der See gewonnen werden könnten. Schleiermacher empfahl den Theologen aufs Angelegentlichste, zur Förderung ihrer Berufstüchtigkeit Shakespeare eingehend zu studiren."

Darum kann man sich nur darüber freuen, wenn Jemand es unternimmt, auch den Pädagogen, und insbesondere den im praktischen Schuldienst stehenden Lehrern, den großen Briten zugänglich zu machen, der an psychologischer Tiefe und eindringender Schärfe des Urtheils alle andern Dichter um eines Hauptes Länge überragt. Bücher, wie das bekannte von Petri: „Zur Einführung Shakespeare's in die Familie" sind sehr werthvoll und auch dem Lehrer zu empfehlen.

Die vorliegende Anthologie verfolgt nun den Zweck, Shakespeare's Bedeutung für den Pädagogen an einzelnen kürzern und längern Aussprüchen nachzuweisen, um dadurch zum Lesen der Werke des Dichters im Zusammenhange anzuregen. Das Bestreben ist ein löbliches; leider können wir der Ausführung nicht durchweg unsern Beifall zuerkennen. Wir vermissen ein festes, einheitliches Princip, welches bei einer derartigen Auswahl zur Geltung kommen sollte. Es ist mehr das subjektive Wohlgefallen des Verfassers an gewissen Stellen der Shakespeare'schen Dramen, welches ausschlaggebend gewesen ist bei der Ent-

ſcheidung für die Aufnahme in die Sammlung. Wir vermiſſen ferner vielfach die Geſchloſſenheit des Gedankens bei den einzelnen Sätzen; oft begegnen wir einzelnen, aus dem Zuſammenhange geriſſenen Sätzen, die einen abgerundeten Gedanken keineswegs enthalten, und die deshalb faſt nothwendig zu einſeitigem oder zu falſchem Verſtändniß Veranlaſſung geben müſſen. Das iſt namentlich der Fall bei der II. Abtheilung, wo die Ausſprüche nach alphabetiſch geordneten Ueberſchriften gruppirt ſind. Wir greifen als Beläge unſerer Behauptung ohne beſondere Wahl ein paar Beiſpiele heraus.

S. 95: Gott — Gnade.

Timon: Hat's nicht der Maler gut gemacht?
Apenmatus: Noch beſſer er, der den Maler ſchuf.

S. 63: Aberglaube.

„— — — Als ich zur Welt kam, war
Des Himmels Stirn voll feuriger Geſtalten.
Dies that als außerordentlich ſich kund."

S. 69: Bruderhaß.

Olivier: Niemals im Leben liebt' ich meinen Bruder.
Herzog Friedrich: Dann um ſo größ'rer Schuft.

S. 70: Chorſingen.

Falſtaff: „Was meine Stimme betrifft, die habe ich mit lautem Chorſingen verdorben." — —

Was ſoll dergleichen? Welche pädagogiſche Wahrheit ſoll denn davon abgeleitet werden, daß der liederliche Falſtaff behauptet, ſeine Stimme durch Chorſingen verdorben zu haben? —

Bedenklich finden wir auch den Abſchnitt: „Rom und ſeine Diener", S. 52 ff., weil aus dem Zuſammenhange geriſſene Ausſprüche ohne jegliche Vermittelung und Einſchränkung auf politiſche und kirchliche Fragen der Jetztzeit bezogen werden ſollen. Für die Sünden der in Shakeſpeare's Dramen erwähnten Cardinäle kann doch unmöglich die katholiſche Kirche unſerer Tage verantwortlich gemacht werden.

„Im Auslegen ſeid flink und munter;
Legt ihr nicht aus, ſo legt was unter!" —

Wir bekennen, daß wir bei der Lectüre der Anthologie ſehr häufig an dieſe Verſe erinnert worden ſind.

Das viele Gute in dem Buche ſoll mit dieſen Ausſtellungen nicht weggeleugnet werden. Namentlich iſt die erſte Hälfte der Einleitung ganz leſenswerth.

Maſſow. Zeglin.

Penſionat Fleiſchhacker in Leipzig.

Herr Fleiſchhacker, langjähriger Lehrer an einer Leipziger Erziehungsanſtalt und Mitglied des Collegiums des von Prof. Dr. Ziller geleiteten academiſch-pädagogiſchen Seminars mit Uebungsſchule in Leipzig, hat vor einigen Jahren daſelbſt ein Penſionat errichtet „für Knaben, die in der Schule nicht fortkommen und deren

Erziehung dem Elternhause nicht gelingen will". Das Pensionat wird geleitet nach den Principien, wie sie Herbart in seiner Lehre von Zucht aufgestellt hat, und es werden in demselben die Traditionen gepflegt, wie sie in der ähnliche Tendenzen verfolgenden Erziehungsanstalt des Prof. Ziller sich ausgebildet haben. Die Anstalt wird demnach gedacht als erweiterte Familie, natürlich als Familie in möglichst idealem Sinne, als eine Familie, welche gute Sitten pflegt, aus denen ja die Sittlichkeit erwächst, als eine Familie, die eine Stätte ist für Erweckung und Ausbildung der sympathetischen Gefühle der Mitfreude und des Mitleides, welche den Boden bilden für die Entwicklung der schönsten Zierde des menschlichen Herzens, des reinen uneigennützigen Wohlwollens. Durch vertraulichen Umgang mit den Zöglingen im Haus, auf Spaziergängen und Excursionen, durch sorgfältige Beachtung der Neigungen und Wünsche, überhaupt des innern Lebens derselben will sich der Erzieher ein getreues Bild der einzelnen Charaktere zu verschaffen suchen, um durch eine individuelle Behandlung selbst aus solchen Knaben etwas ordentliches zu schaffen, die in dem Getriebe einer unruhigen, geräuschvollen und zerstreuenden Lebensweise voraussichtlich zu Grunde gegangen sein würden. Trotz der kurzen Zeit des Bestehens hat sich die Anstalt bereits das Vertrauen vieler Lehrer und Familienkreise erworben, was besonders daraus hervorgehen dürfte, daß die sämmtlichen Zöglinge mit Ausnahme eines einzigen Knaben aus den angesehensten Leipziger Familien sind.

Die Erziehungsmaßregeln sollen vor allem bestehen in planvoller Verhütung von solchen Fehlern und Vergehen, in welche das Kind unzweifelhaft verfallen würde, ferner in der Stärkung des Gedächtnisses in Betreff guter Vorsätze und Bestrebungen, in der Erzeugung eines bessern und reinern Vorstellungs- und Phantasielebens, damit aus diesem der gute Wille als Frucht hervorwachse. Eingedenk der innigen Verbindung zwischen Leib und Seele, zwischen körperlichem und geistlichem Leben soll auch dem Körper sorgfältige Beachtung geschenkt werden. Häufige Bewegung im Freien, regelmäßiges Baden, fleißige Garten- und andere technische Beschäftigungen sollen denselben gesund und kräftig erhalten.

Bei solchen Maximen eines Leiters einer Erziehungsanstalt darf man wohl hoffen, daß sein Arbeiten nicht vergebens sein werde, zumal ihm ein so kundiger Rathgeber wie Prof. Ziller zur Seite steht.

Wer wie der Unterzeichnete, der einige Jahre als Erzieher thätig war in der von Prof. Ziller in Verbindung mit seiner Uebungsschule geleiteten Bewahranstalt für sittlich gefährdete Kinder, einer Anstalt, die wir hiermit zugleich auf das dringlichste empfehlen möchten — wer also die Schwierigkeiten eines Unternehmens wie des Fleischhackerschen kennt, wer weiß, welche persönliche Aufopferung dazu gehört, wer daneben aber die Rüstigkeit und Energie des H. Fleischhacker, sowie die Liebe desselben zu seinem Werke schätzen gelernt hat — der wird dem Unternehmen auch von Herzen den Segen des Allerhöchsten und die Beachtung aller Interessirten wünschen.

Dresden. Dr. R. Just.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang October 1877.

Stufen im Rechenunterricht.

In früheren Heften habe ich einige kleine Aufsätze über den Rechen-Unterricht geliefert: 1. Die durch die neue Maß-, Gewichts- und Münzordnung herbeigeführte Vereinfachung des Rechen-Unterrichts; 2. Dezimalzahlen oder Dezimalbrüche? 3. fünfzig Rechen-Aufgaben. Der Beitrag, welchen ich diesmal biete, soll sich mit den Stufen im Rechen-Unterricht befassen.

I.

Im Allgemeinen besteht von langen Zeiten her in Lehranweisungen und Rechenbüchern Uebereinstimmung hinsichtlich der Abstufung in diesem Unterrichtsfache. Das Rechenbuch für Elementarschulen von F. Schürmann enthielt früher im 1. Heft: den Zahlenkreis von 1 bis 100, die 4 Grundrechnungsarten in ganzen und in benannten Zahlen und eine Anzahl Dreisatz-Aufgaben; im 2. Heft: die Bruchrechnung und vermischte eingekleidete Aufgaben; im 3. Heft: die fog. bürgerlichen Rechnungsarten, die Dezimalbrüche, arithmetische Progressionen, Quadratzahl und Quadratwurzel u. s. w. Auf 4 Klassen vertheilt, würde der untersten Klasse der Zahlenkreis von 1 bis 100 zufallen, soweit der Stoff auf dieser Stufe bewältigt werden kann.

Der von der Königl. Reg. zu Düsseldorf auf Grund der allgemeinen Bestimmungen abgefaßte Unterrichtsplan für 4klassige Schulen stellt Folgendes fest:

IV. Kl. II. Abth. Addiren, Subtrahiren und Zerlegen der Zahlen von 1—10. I. Abth. Zahlenkreis von 1—100, Zu- und Abzählen mit einstelligen Zahlen, Vervielfachen, Inhaltsuchen und Theilen im Bereich des kleinen Einmaleins; nebenher angewandte Aufgaben.

III. Kl. II. Abth. Allmählich wird der Zahlenkreis bis 1000 ausgedehnt, und die Schüler üben in diesem Umfange die 4 Spezies im Kopfrechnen mit 2stelligen Zahlen. Die angewandten Aufgaben sind einfache Preis-, Verdienst- und Verbrauchsrechnungen. I. Abth.: Neben Erhaltung und Steigerung der in den 3 ersten Schuljahren gewonnenen Fertigkeit treten Uebungen in den 4 Spezies im Schriftrechnen in reinen Zahlen.

II. Kl.: Neben dem Kopfrechnen wird Schriftrechnen mit unbenannten und benannten Zahlen im unbegrenzten Zahlenraume geübt. Die leichtern Fälle der Bruchrechnung mit gemeinen und Dezimalbrüchen werden durchgenommen und in angewandten Aufgaben (Dreisatz) geübt.

I. Kl.: Befestigung des Vorigen; die schwierigen Fälle der Bruchrechnung und Dezimalbruchrechnung; die verschiedenen Rechnungsarten; die Quadratwurzel.

Diese Vertheilung auf 4 Klassen bezeichnet insofern 4 Stufen, als in jeder Klasse etwas Neues hinzukommt: in der 3. Klasse die schriftl. Ausführung der 4 Grundrechnungsarten, in der 2. das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen, die Brüche und die Dezimalbrüche, in der 1. die bürgerlichen Rechnungsarten und die Quadratwurzeln. Im Uebrigen sind die Stoffe nicht scharf nach den einzelnen Klas-

sen geschieden. Man achte gefälligst auf folgende Stücke: 1. Die Uebungen im Zahlenraume bis 100 werden in der 3. Klasse fortgesetzt; 2. das Schriftrechnen mit unbenannten Zahlen beschränkt sich in der 3. Klasse auf einen bescheidenen Zahlenraum und wird in der 2. Klasse weiter geübt; 3. in der 2. Klasse werden aus der Bruch- und der Dezimalrechnung nur die leichtern Fälle vorgenommen, die Vervollständigung bleibt der 1. Klasse überlassen.

Sehen wir etwas genauer zu, so finden wir in diesen Grundzügen, obgleich dieselben nicht in's Einzelne gehend den Unterrichtsgang vorschreiben, doch nicht weniger als 13 Stufen angedeutet, nämlich:

a. in der 4. Kl. wird zuerst der Zahlenraum bis 10 behandelt; dann wird der Kreis allmählich bis 100 erweitert, was am besten so geschieht, daß man als zweite Stufe den Zahlenraum von 1—20 einschiebt. Das macht für die 4. Klasse 3 Stufen.

b. Die 3. Klasse hat 2 Stufen: im 1. Jahre üben die Schüler die 4 Spezies im Kopfrechnen mit 2stelligen Zahlen u. s. w.; im 2. Jahre tritt das Schriftrechnen bis 1000 hinzu.

c. In der 2. Klasse lassen sich 5 Stufen unterscheiden: 1. Erweiterung des Schriftrechnens mit größern unbenannten Zahlen; 2. die 4 Spezies in benannten Zahlen; 3. die einfachen Fälle der Bruchrechnung; 4. die einfachen Fälle der Dezimalbruchrechnung; 5. Dreisatz-Aufgaben.

d. Die 1. Klasse hat 3 Stufen: 1. Vervollständigung der Bruchrechnung; 2. desgleichen der Dezimalbruchrechnung; 3. die bürgerlichen Rechnungsarten.

Daß der von der Königl. Reg. vorgezeichnete Unterrichtsgang so vielfach abgestuft ist, erscheint durchaus zweckmäßig. Nicht wenige Rechenbücher leiden an dem Fehler, daß die Stoffe zu sehr schematisch geordnet, dagegen nicht genug nach dem Bedürfniß des Unterrichts in Stufen abgetheilt sind. Nun ist zwar der Lehrer in seinem Unterrichtsgange nicht an die Rechenbücher (Aufgabenhefte) gebunden; es ist jedoch jedenfalls ein Uebelstand, wenn die Folge der Aufgaben einem zweckmäßigen, folgerichtigen Lehr- und Uebungsgange nicht angepaßt ist.

Bei jedem Lehrfache, namentlich bei einem solchen, wie der Rechenunterricht, in welchem es sich neben der Einsicht um größtmögliche Sicherheit und Fertigkeit handelt, ist die Aufstellung eines wohl geordneten Uebungsganges von der größten Wichtigkeit. Sie ist auch nicht so leicht, da eine klare Einsicht in die Zwecke dieses Unterrichts und Kenntniß des Lehrverfahrens Voraussetzung sind.

An einen Lehrgang des Rechen-Unterrichts, sofern ihm das Prädikat „gut" beigelegt werden soll, stelle ich zunächst folgende Anforderungen:

1) Er soll stetig vom Leichtern zum Schwereren fortschreiten. In dieser Beziehung sagt Fr. Schürmann in seinem Lehrbuch der Rechenkunst, Vorwort pag. IV: „Die Aufgaben müssen allmählich so vom Leichtern zum Schwereren, sowohl in arithmetischer als auch in sachlicher Beziehung fortschreiten, daß der Schüler durch die Auflösung der vorhergehenden Aufgaben die Kraft gewinnt, die folgenden Aufgaben entweder ohne Hülfe, oder doch, nachdem ihm nur einige Winke gegeben werden, auflösen zu können."

2) Alles, was auf früheren Stufen gelernt ist, muß auf den folgenden zu weiterer Uebung und Anwendung kommen; nichts von dem, was bereits gelernt ist, darf längere Zeit unbenutzt bleiben und also ganz oder theilweise wieder verloren gehen.

Es liegt auf der Hand, daß diese beiden Grundsätze eine vielfache Abstufung

oder Gliederung des Unterrichtsstoffes fordern. Ob die 13 Stufen, welche wir oben in dem Unterrichtsplan der Königl. Reg. gefunden, die richtigen sind, ob ihrer mehr oder weniger gemacht werden müssen, mag vorläufig dahingestellt bleiben.

Die beiden obigen Forderungen, welche als Gründe für eine vielfache Abstufung des Rechenunterrichts auftreten, werden noch durch einen weiteren Grund verstärkt.

Der Lehrgang im Rechnen ist nämlich kein einfacher, sondern ein dreifacher. Es handelt sich a. um Fertigkeit im freien Operiren mit kleinen Zahlen oder bequemen Zahlenverhältnissen — Kopfrechnen; b. um Fertigkeit im schriftlichen Operiren mit größern Zahlen oder schwierigen Zahlenverhältnissen — Tafelrechnen; c. um Anwendung des Gelernten in mannigfaltiger Weise — angewandtes Rechnen (mündlich oder schriftlich). Es ist ja nützlich zu erwägen, welcher Fertigkeit der größere Werth beizulegen sei: mit Zahlen im Kopfe gewandt zu operiren, Ausrechnungen schriftlich sicher und schnell zu machen, oder angewandte Aufgaben verständig zu lösen; — allein damit ist nicht geholfen, es will jedes nach seinem Werthe beachtet sein; nöthig ist das eine wie das andere, und jedenfalls hat das angewandte Rechnen die Rechenfertigkeit zur Voraussetzung. Ist man heute, nachdem so viel über den Rechenunterricht geschrieben worden ist, und die Bearbeitung eines Rechenbuchs schier für eine Kleinigkeit geachtet wird, über den richtigen Uebungsgang im Klaren? Daß es noch besondere Kopf- und besondere Tafelrechenbücher gibt, zeugt dagegen. Es ist keine Lösung des Problems, daß man die 3 Uebungsgänge gesondert behandelt oder nach Willkür bald das eine und bald das andere betreibt. Ich sage: die drei Lehrgänge müssen auf's innigste mit einander verbunden werden, so daß es Ein einheitlicher Gang wird, und keine der drei Seiten, nach welchen sich das Rechnen darstellt, darf übersehen oder vernachlässigt werden. Alles muß in einander greifen, eins durch das andre gedeihen und reifen. Und soweit es nicht angeht, daß die 3 Gänge einander wesentlich zu Hülfe kommen, da muß doch wenigstens die Vereinigung in der Weise statt finden, daß sie alle drei gleichen Schritt unter einander halten.

Daß eine solche Verbindung nur dann hergestellt werden kann, wenn recht viele Abstufungen gemacht werden, sollte sofort einleuchtend sein. Handelte es sich nur um eine einseitige Fertigkeit, um Gewandtheit im schriftlichen Operiren mit größern Zahlen und schwierigen Zahlenverhältnissen, so würde der Uebungsgang einseitig mit Rücksicht darauf anzulegen sein; Abstufungen würde man ja immerhin machen, aber man brauchte ihrer nicht so viele. Man könnte ja beispielsweise bei dem Zusammenzählen ganzer Zahlen oder der Brüche so lange stehen bleiben, bis die Rechenschüler darin volle Fertigkeit erlangt hätten. Ob dies ganz rathsam wäre, mag unentschieden bleiben. Wollte man es aber beim Kopfrechnen gleicherweise halten, so müßte der Verstoß gegen den Grundsatz: „Vom Leichtern zum Schwereren" sofort in die Augen springen. Es ist also klar: will man diesem Gesetze treu bleiben und in den drei Uebungsgängen möglichst gleichmäßig fortschreiten; so müssen von vornherein mehr Stufen gemacht werden, als es gewöhnlich geschieht. Die andere Regel, daß das bereits Gelernte stets in Uebung und Anwendung bleiben müsse, kann ebenfalls nur auf diesem Wege zur Geltung kommen.

Vielleicht ist eine andere Ausdrucksweise mehr geeignet, das verständlich zu machen, was ich sagen will. Ich will versuchen. Wenn der kleine Rechenschüler die 4 Grundoperationen des Rechnens aufgefaßt hat und mit kleinen Zahlen ausführen kann, so ist er in das ganze Geheimniß der Rechenkunst eingeweiht, er kann eben rechnen, aber der Kreis, in welchem er sich bewegt, ist nur noch ein sehr kleiner; es

handelt sich jetzt darum, den Kreis immer mehr zu erweitern, und mein Gedanke ist nun einfach der, daß der folgende Kreis nicht viel, sondern nur ein wenig größer genommen werden soll, und der dann folgende Kreis wiederum nur um ein wenig größer und so fort, das Neue soll sich aber immer wieder zum Kreise zusammenschließen. So ist die Meinung. Die Vergleichung des Uebungsganges mit vielen concentrischen Kreisen ist insofern zutreffender, als sie auch das veranschaulicht, daß das vorher Gelernte immer wieder so weit nöthig in den Kreis der Uebungen eingeschlossen werden soll, um noch gründlicher, sicherer und gewandter angeeignet zu werden. Es gibt, wie Herr Büttner in seiner empfehlenswerthen Anleitung zum Rechen-Unterricht (3. Aufl. 1876. Cöslin bei A. Schulz) im Vorwort (pag. 4 ff.) ausführlich darlegt, im Rechnen gewisse Uebungsstoffe, die als Grundstock, als Grundlage des Ganzen anzusehen sind. Sie sind den täglichen Fingerübungen des Klavierspielers zu vergleichen. „Diese Grundlagen der ganzen Rechenkunst müssen schließlich unverlierbares Eigenthum des Schülers werden. Hier steckt die wesentlichste Bedingung für den Erfolg des Rechen-Unterrichts. Aber ebenso wichtig ist ein anderer Gesichtspunkt. Der Unterricht wirkt nur dann im Schüler dauernd Lust und Liebe zur Sache, wenn der Schüler das Gefühl, das Bewußtsein hat, daß er wirklich etwas lernt, daß er etwas machen kann, daß seine Kraft wächst. Darum — unbedingte Sicherheit der Schüler in den grundlegenden Uebungen des Rechnens." Diese stetig zu wiederholenden, zu befestigenden und zu erweiternden Uebungen finden in dem vielfach abgestuften Uebungsgange ganz ungesucht ihre Stelle.

II.

Wir haben uns vorhin nicht darauf einlassen wollen, zu untersuchen, ob der von der Königl. Reg. zu Düsseldorf für 4klass. Schulen aufgestellte Uebungsgang im Rechnen ganz passend oder ob er nicht einiger Verbesserungen bedürftig sei. Wir könnten davon überhaupt absehen, da unsere Betrachtung sich nicht auf Kritik einlassen soll. Weil indeß der in Rede stehende Lehrgang im Großen und Ganzen das trifft, was ich darlegen wollte, so habe ich an denselben angeknüpft, und es ist uns jetzt ganz bequem, wenn ich bezugnehmend auf denselben hier darlege, was noch gebessert werden müßte, um einen richtigen Lehrgang herzustellen.

1. Schon in der dritten Klasse ist das Rechnen mit zweifach benannten Zahlen, wenigstens solchen, bei denen die Eintheilungs- (Währungs-) zahl 100 ist, vorzunehmen. Das hat keine Schwierigkeiten, und es wird dadurch auch dem Uebungsstoff für das Kopfrechnen und die angewandten Aufgaben eine Schranke genommen.

2. In derselben Klasse ist auch schon das Allereinfachste aus der Bruchrechnung vorzunehmen. Herr Büttner in seiner Anleitung verlangt ebenfalls, daß das Einfachste aus der Bruchrechnung schon früh vorkomme. Er sagt pag. 13: „Mehrfache Gründe machen es rathsam, ja sie nöthigen den Lehrer, schon auf der Unter- und Mittelstufe manches aus der Bruchrechnung zu üben". Nachdem er diese Gründe angeführt, fährt er fort: „Eine solche Behandlung der Brüche, bei der man schon auf den untern Stufen das Naheliegende übt und erst später die vollständige Einführung in die Bruchlehre folgen läßt, liegt ganz in der Natur und dem Wesen des elementarischen Unterrichts begründet. Wir thun so auf dem Gebiete des Rechnens (speziell im Bruchrechnen) etwas, was der echte Elementarunterricht auf allen Unterrichtsgebieten im Gegensatz zu der wissenschaftlichen Behandlung eines Gegenstandes thut." Am Schlusse des Abschnitts führt er ein Wort aus Kellner's

Aphorismen an: Es ist bekannt, daß das Bruchrechnen von vielen Lehrern für den schwierigsten Theil des arithmetischen Unterrichts gehalten wird, allein die Ursache hiervon ist vornehmlich darin zu suchen, daß oft genug die Sache viel zu früh schulmäßig und nach dem Schematismus getrieben wird, welchen irgend ein Leitfaden an die Hand gibt. Die Früchte würden viel erquicklicher, der ganze Erfolg viel nachhaltiger und der Weg ein angenehmerer sein, wenn der Lehrer eine Zeitlang mit Brüchen rechnen ließe, ohne diese Rechenweise als eine besondere hinzustellen, und wenn er die Kinder anleitete, ohne ausdrücklich gegebene Regeln mittelst einfacher Verstandesoperationen leichte Aufgaben aus allen vier Spezies zu lösen. Erst nachdem dies eine Zeitlang geschehen, sollte sich das Kind selbst die nothwendigsten Regeln an der Hand und unter Leitung des Lehrers aufbauen."

3. Die Dezimalrechnung ist nicht erst nach der Bruchrechnung, gegen Ende des 6. Schuljahres, sondern in einfacher Weise im Anschluß an das Rechnen mit zweifach benannten Zahlen zu behandeln, also schon im 5. Schuljahr. Da ich selbst in einigen der ganz zu Anfang genannten kleinen Aufsätze dies schon näher dargelegt und begründet habe, so mögen hier wieder einige Sätze aus Büttner's Anleitung (Vorwort pag. IV) Platz finden: „Mit Hülfe der dezimalen Schreibweise vereinfacht sich die Schreibung mehrfach benannter Zahlen, und es werden so alle Rechnungen mit denselben wesentlich bequemer, leichter, übersichtlicher und schneller ausführbar. Es ergiebt sich als nothwendige Consequenz: alle Rechnungen mit Dezimalbrüchen werden im Unterrichte neben die betr. Operationen mit mehrfach benannten Zahlen gestellt. Durch diese einzig naturgemäße Stellung im Lehrgange erhalten sämmtliche Operationen mit Dezimalbrüchen ihre ganz einfache und natürliche, äußerst konkrete und lichtvolle Erläuterung. Wer das praktisch noch nicht durchgemacht hat, wird überrascht davon sein, wie leicht den Kindern das Rechnen mit dezimalen Zahlen wird und wie sicher sie darin ist kurzer Zeit werden."

4. Wie in der Oberklasse die Bruchrechnung und die Dezimalrechnung wieder vorgenommen und vervollständigt werden sollen, ebenso sind dort, und zwar dann selbstverständlich zunächst, das Numeriren und die 4 Spezies in ganzen Zahlen zu wiederholen.

5. Auf der Oberstufe sind aus den verschiedenen Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens erst die einfachen Fälle nach einander und sodann diese Rechnungsarten vollständig vorzunehmen.

Auf diese Weise erhalten wir einige Stufen mehr. Mein Lehrgang gestaltet sich demnach etwa in folgender Weise, und wenn es mir obläge, Uebungshefte für 4klassige Schulen zu bearbeiten, so würde ich wahrscheinlich diesen Gang zu Grunde legen.

Klasse. IV. 1. Zahlenkreis von 1 bis 10.*)
2. „ „ 1 bis 20.
3. „ „ 1 bis 100, leichte Aufgaben.

Klasse III. 1. „ „ 1 bis 100, schwierigere Aufgaben.
2. Kopfrechnen im Zahlenraum von 1—1000, leichtere Aufgaben; auf dieser Stufe wird das Schriftrechnen in demselben Zahlenraum eingeführt, doch werden erst kleine Aufgaben gemacht, es wird nur mit einer einstelligen Zahl multiplizirt und dividirt.
3. Erweiterung der Kopfrechenübungen auf voriger Stufe im Zahlenraum von 1 bis 1000; im Schriftrechnen Erweiterung des

*) Auf jeder Stufe werden angewandte (eingekleidete) Aufgaben vorgenommen.

Zahlenkreises bis 10000 und vollständige Einübung der 4 Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen. Auf dieser Stufe kommen beim Kopfrechnen schon Bruchzahlen mit vor, so auch zweifach benannte Zahlen, wenigstens Mk. und Pf., Met. und Centim.

4. Kopfrechnen in unbenannten Zahlen, in benannten Zahlen und kleinen Brüchen.

Im Tafelrechnen neben der Wiederholung und Befestigung der 4 Spezies in unbenannten Zahlen Einübung der 4 Spezies in zweifach benannten Zahlen, bei denen die Eintheilungszahl 100 ist.

II. Klasse. 1. Erweiterung des Zahlenraums bis zu 1000000 und Wiederholung der 4 Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen; die Aufgaben sind größer und schwieriger als in der vorigen Klasse. Die Kopfrechenübungen bewegen sich im Zahlenraum bis 1000.

2. Tafelrechnen und Kopfrechnen: Erweiterung des Rechnens mit mehrfach benannten Zahlen.

3. Dezimalrechnung — leichtere Uebungen und stets mit benannten Zahlen. Mk. 7,25 heißt hier nichts anderes als 7 Mk. 25 Pf.; die Dezimalstellen gelten nicht als Brüche, sondern als Ganze (vgl. den Aufsatz: Dezimalzahlen oder Dezimalbrüche? 1876.) Diese Stufe hat es also mit nichts anderm als einer kürzern und bequemeren Schreibweise beim Rechnen mit zweifach benannten Zahlen zu thun.

4. Tafelrechnen und Kopfrechnen: Die leichtern Fälle der Bruchrechnung. Auf dieser Stufe wird der Dreisatz geübt; die angewandten Rechenaufgaben greifen in die verschiedenen Rechnungsarten hinein (Zins-, Rabattrechnung u. s. w.).

I. Klasse. 1. Tafelrechnen und Kopfrechnen: Wiederholung der 4 Grundrechnungsarten in unbenannten und mehrfach benannten Zahlen.

2. Tafelrechnen und Kopfrechnen: Vervollständigung der Bruchrechnung.

3. Tafelrechnen und Kopfrechnen: Vervollständigung der Dezimalrechnung. Verwandlung von gewöhnlichen Brüchen in Dezimalbrüche und umgekehrt; damit verbunden: Auffassung der Dezimalzahlen als Bruchzahlen; Auffassung der einzelnen Dezimalstellen als niedere Einheiten des Zahlensystems. Multipliziren und Dividiren von Dezimalbrüchen mit gewöhnlichen Brüchen.

4. Tafel- und Kopfrechnen: Einfachere Aufgaben aus allen Rechnungsarten: Zins-, Rabatt-, Gesellschaftsrechnung u. s. w.

5. Tafel- und Kopfrechnen: Diese Rechnungsarten erweitert.

Vermuthlich werden diejenigen der geehrten Leser, welche so viel Geduld gehabt haben, meinen Ausführungen bis hierher zu folgen, auch gern noch weiter hören, wie ich mir den Lehrgang im Einzelnen ausgeführt denke. Die Ausarbeitung des ganzen Uebungsganges liegt indeß nicht in meiner Absicht; solche würde den vollständigen Entwurf eines Rechenbuches darstellen. Es wird für unsern Zweck genügen, den Uebungsgang einer einzelnen Klasse genauer darzulegen. Das soll in einem der nächsten Hefte geschehen.

Otto Biermann.

Digitized by Google

Wahrnehmungen über Unterrichtserfolge.

Vorbemerkung. Die Leser werden ohne Zweifel erfreut sein, nach langer Zeit in diesen Blättern wieder einmal einem Beitrag unsers geschätzten Mitarbeiters, des Herrn Geh. Reg.-Raths Dr. Landfermann, zu begegnen. Nr. 1 zeichnet uns in wenigen, aber deutlichen Zügen das Bild eines Lehrers aus vergangenen Tagen. Es ist ein Mann, der seine Gaben und Kenntnisse treu im angewiesenen Berufskreise benutzt und verwerthet, der in seiner bescheidenen Weise sich der Grenzen seiner Einsicht bewußt ist und nicht zu solchen Höhen sich versteigt, an welche seine Kräfte nicht hinaureichen. An einem Verwalter sucht man nicht mehr, denn daß er treu erfunden werde. Thöricht, wer auf die Volksschullehrer früherer Zeit, welchen noch die berufliche Bildung abging, sammt und sonders mit Geringschätzung herabblicken wollte! Genug, daß die Maler ihnen allen irgend ein Zöpflein anzuhängen nicht unterlassen können. Aber es waren wackre Männer unter ihnen, von denen, wie z. B. von dem hier gezeichneten, auch ein Lehrer heutiger Zeit, sei er wenig oder viel gelehrt, etwas Werthvolles für seine Berufswirksamkeit lernen kann. Wie viel Scheinwesen mitunter! Wie viel Haschen nach einem Nichts! Wie manche Treiberei, bei der nichts herauskommt! Und was bei geringem Geschick oder schwacher Begabung oder unzureichenden Kenntnissen doch Werthvolles und Nutzbringendes geleistet werden könnte, das gerade bleibt dahinten.

Doch noch ein andres Bild tritt uns in der ersten Nummer entgegen. Möglich, daß dasselbe einem oder anderm unsrer werthen Leser ganz entginge, da es gar zu bescheiden und scheinbar unbetheiligt im Hintergrunde steht, weshalb es gestattet sein möge, auf dasselbe bestimmt hinzuweisen. Es ist das Bild eines wohlwollenden und verständigen Schul-Revisors. Beides — wohlwollende Gesinnung und verständige Beurtheilung — zeigen sich darin, daß dem Lehrer Raum gelassen wird, unbefangen zu zeigen, was er mit seinen Schülern getrieben und erreicht hat, und daß diese seine Leistung nach den besondern Umständen beurtheilt und anerkannt wird, welche hier an Ort und Stelle billiger Weise in Anschlag gebracht werden müssen. Stelle, werther Leser, in Gedanken einen Schul-Inspektor daneben, der mit dem vorgeschriebenen Lehrplan in der Hand in die Schule tritt und ohne weitre Rücksichtnahme Rechenschaft fordert, ob das vorgeschriebene Maß von Kenntnissen vorhanden ist. Es ist ja scheinbar die größte Unpartheilichkeit, die vollkommenste Gerechtigkeit, die größtmögliche Objektivität bei der Revision, wenn sie alle mit derselben Elle gemessen werden. Es scheint aber nur so. Um den Fleiß, die Treue eines Lehrers beurtheilen zu können, dazu gehört doch etwas mehr. Der vorgeschriebene Lehrplan ist kein Exerzier-Reglement. Aber heben wir denn damit das Gesetz nicht auf? Keineswegs, wir stellen es hoch. Ein Jeder soll sich darnach strecken. Wo aber in dem Lehrer selbst Hindernisse liegen oder wo, was oft der Fall, äußere Schwierigkeiten im Wege stehen, da ist es jedenfalls besser, dasjenige, was unter obwaltenden Umständen erreicht werden kann, möglichst gut zu leisten, als hohen Dingen nachzujagen und darüber die gründliche Durcharbeitung und sichere Aneignung zu versäumen. Es wird zuverlässig berichtet, daß derselbe Herr Schulrevisor, der die Leistungen des braven Norheimer Lehrers so wohlwollend beurtheilte und jetzt noch nach langer Zeit den treuen Arbeiter in ehrendem Andenken hält, einstmals dem Lehrer-Collegium einer Realschule gegenüber äußerte, nachdem ihm Ueberraschendes und Augenblendendes vorgeführt worden war: „Aber, meine Herren, das ist ja der reine Humbug!“ Ja, es gibt manchen Humbug in Schulen, und es ist wahrlich nicht gut, denselben zu glorifizirem. Wenn

doch alle Schulrevisoren das rechte Wohlwollen und den rechten pädagogischen Verstand in der Beurtheilung der Schulleistungen hätten! Genug davon! Es wäre wohl noch mehr zu sagen; es ist mir aber schon leid, daß meine Vorbemerkung so lang geworden ist. Es war nicht so gemeint, daß ich mich dem geehrten Herrn Referenten vordrängen wollte; es schien mir nur geziemlich, ihn bei den Lesern wieder einzuführen. Für eins der nächsten Hefte kann ich noch einen zweiten Beitrag in Aussicht stellen. O. B.

1.

Vor mehr als 30 Jahren besuchte ich die kleine Schule des armen, weiland Sickingenschen, jetzt Preußischen Dörfchens Norheim, unweit der Burg Ebernburg, die einst unter Franz von Sickingen „Herberge der Gerechtigkeit" hieß. Der ärmlich besoldete Lehrer trieb zugleich das Weberhandwerk, um sich und seine Familie ernähren zu können. Es war eine Lehrerstellung, wie sie das von König Friedrich Wilhelm I. im Jahre 1726 unter dem Namen principia regulativa erlassene Schul-Reglement im Auge hatte, wenn er sagt: Versteht er (der Lehrer) ein Handwerk, so kann er sich schon ernähren. In einem Seminar oder auf ähnlichem Wege war dieser Lehrer von Norheim nicht zum Lehrer gebildet: was er aus der Dorfschule und dem pfarramtlichen Religionsunterricht mitgebracht und durch fortschreitende Geistesentwicklung, durch Erfahrung und Uebung zugenommen hatte, das verwerthete er nach Kräften in der auf den Vorschlag des Pfarrers seit Jahren ihm anvertrauten Schule. Ich ließ ihm, wie ich, um zu erfahren was ein Lehrer könne und wolle, meistens in Schulen that, im Wesentlichen volle Freiheit mir zu zeigen, was er mit den Schülern getrieben und wie weit er sie darin gebracht hätte. Vom Buchstabiren ausgehend — (vom Lautiren und dessen weiterer Vervollkommnung wußten Lehrer und Schüler nichts) hatte er die oberste Abtheilung bis zu etwas steifem, langsamem und einförmigem aber verständigem Lesen gebracht, bei welchem, wie beim Sprechen, die landschaftliche Mundart unangefochten in ihrem Rechte blieb; ungewöhnliche und deshalb mißzuverstehende Wörter hatte der Lehrer kurz und gut durch synonyme dort zu Lande übliche Ausdrücke erläutert, Roß z. B. mit Gaul, Kluft bedeute Ev. Luc. 16, 26 nicht wie in Norheim eine Zange, sondern einen breiten Graben. Von Sprachdenklehre, welche jener Zeit stark in den Schulen grassirte, wußte man in Norheim nichts; die Kinder wurden nicht mit deren ihnen unbegreiflichen Kunstausdrücken und den dazu gehörigen nichtssagenden Beispielen wie etwa „Heu ist getrocknetes Gras" gequält und verloren darüber nicht die Zeit für nachhaltigere Dinge. Die Handschrift, der Stolz einer Dorfschule, war bei den ältesten Kindern steif genug, aber sauber und deutlich und langte aus, Diktirtes niederzuschreiben, aus Büchern abzuschreiben, auch wohl über Bekanntes schriftlich zu berichten. Von Zukunftsorthographie, welche damals freilich noch nicht wie ein Damoklesschwert über den Schulen hing, überhaupt von Orthographeln war eben so wenig die Rede wie von der Sprachdenklehre. Wie die Kinder in ihren Büchern und Vorschriften geschrieben fanden, so galt es ohne Weiteres für richtig, und so und nicht anders zu schreiben waren sie streng und mit genügendem Erfolg angehalten. Das Kopfrechnen war in kunstlosester Weise so weit eingeübt, daß es an Fertigkeit und Verständniß für den Hausbedarf ausreichen konnte, welcher freilich in Norheim nicht groß ist; schriftlich wurde, wie es sich gehört, nur so viel gerechnet, wie es dem Kopfrechnen zur Unterstützung unentbehrlich ist. Ohne Notenkenntniß waren die Melodien einer ganz mäßigen Zahl von Kirchenliedern, auch einiger weltlichen Lieder, nur nach dem Gehör eingeübt, die Kinder, denen die ganzen Texte allmählich eingeprägt waren, sangen mit Lust. Es war kein Kunstgenuß sie singen zu hören, aber man konnte darauf rechnen, daß aus der Schule Gesang

Digitized by Google

in das Volksleben hinaus getragen werde. Geographie und Weltgeschichte ging in der Norheimer Schule völlig leer aus. In die Natur sich hineinzuleben, mit der die Kinder lebten, und in der sie von früh an selbst mit arbeiteten, blieb ihnen selbst überlassen. Die meiste Zeit des Unterrichts und der Arbeit des Lehrers war aber unverkennbar dem Katechismus und der biblischen Geschichte zugewendet gewesen. Der kleine lutherische Katechismus war allmählich den Kindern fest eingeprägt oder, wie Luther es nennt, eingebildet worden und ruhte nun wie eine stille Saat in den Gemüthern der reiferen, aus welcher in der weiteren Schule des Lebens eine ernste und tiefe Weltbetrachtung emporwachsen könnte. Die biblische Geschichte (nach Zahn) besonders auch des alten Testaments war an den Kindern so oft durch Hören, Lesen, Nachlesen, Abfragen vorüber gegangen, daß sie schließlich mit ihr vertraut geworden waren. Auf Auslegung hatte sich der Lehrer, des Maaßes seiner Einsicht bewußt, nirgends, auch bei den Liedern nicht, eingelassen, er hatte sich, wie oben erwähnt wurde, auf verständige aber knappe Worterklärung beschränkt.

Ich schied von der Schule mit dem Urtheil, daß der Lehrer verständig und treu und bescheiden in den Grenzen seiner Gaben und Einsicht sich haltend, gearbeitet hatte, und daß das Dörfchen wohl berathen war, und freute mich, daß er nicht lange nachher bei dem neu eintretenden Schulinspektor Pfarrer Eberts, welcher jüngst als Generalsuperintendent der Rheinprovinz gestorben ist, gleiche Anerkennung fand. Sechs oder sieben Jahre später besuchte ich denselben Lehrer und dieselbe Schule wieder und fand mich gleich befriedigt wie das erste mal. Nicht lange vorher im Jahre 1849 hatten Freischaaren unter Bleuker und Madame Bleuker ihr wüstes Hauptquartier auf der Ebernburg im bairischen Gebiet aufgeschlagen, bis sie von da durch Preußische Truppen verjagt waren, da es die bairische Regierung nicht vermocht hatte. Aus der Umgegend der Burg hatten die Aufständischen nach Möglichkeit Zulauf geworben und gefunden. Ich hatte aus zuverlässiger Quelle erfahren, daß in dem nahen Dörfchen Norheim Niemand sich hatte verlocken lassen, und daß dazu auch der Ortslehrer beigetragen habe. Als ich ihn dann bei meinem abermaligen Besuch fragte, wie es zugegangen sei, daß kein Mann aus Norheim sich habe verführen lassen, erwiederte der bescheidene Mann mit vollberechtigtem Selbstgefühl: die Norheimer hätten die Geschichte von Absalom seit langen Jahren bei ihm viel zu gut gelernt, als daß sie Bleuker hätten nachlaufen können.

2.

Eine Wahrnehmung andrer Art machte ich, als ich etwa um das Jahr 1860 durch das Clevische Städtchen Calcar reisete. Dort war, wie die Zeitungen gemeldet hatten, dem in Calcar geborenen berühmten Reitergeneral des großen Königs, Seidlitz, dem Helden von Roßbach und Zorndorf, ein Denkmal nicht lange vorher auf dem geräumigen sauberen Marktplatz errichtet; die Schulen, auch das Gymnasium zu Cleve hatten länger vorbereitet der festlichen Enthüllung beigewohnt. Während meines kurzen Aufenthalts trat ich an das Denkmal, und da eben Feierabend war, sammelte sich um mich sofort ein Haufen munterer der Schule noch nicht lang entwachsener Burschen, welche mir gern Bescheid gaben, das Denkmal gelte Seidlitz. Auf mein weiteres Fragen, warum denn wohl hier ein Denkmal errichtet sei, erwiederten ein paar der geweckteſten Burschen, das sei ihnen vor der Errichtung wiederholt ausführlich in der Schule erzählt: Seidlitz sei Napoleons bester General gewesen. —

Ich fand keine Gelegenheit einem der Lehrer in Calcar von diesem Erfolg der Bemühung für die Kenntniß vaterländischer Geschichte Nachricht zu geben; vielleicht lesen sie hier davon.

Landfermann.

D. Horn, Rektor in Orsoy, über Hollands Volksschulwesen. Langenberg, 1877, J. Joost. (1 Mark.)

Der Verfasser dieser Schrift ist den Lesern dieses Blattes durch seine Beiträge in früheren Jahrgängen hinreichend bekannt.

Theils aus eigenem Antrieb, theils durch äußere Gründe veranlaßt, hat der Verfasser, trotz seiner ihn sehr in Anspruch nehmenden Berufsthätigkeit, sich eingehend mit dem holländischen Schulwesen befaßt. Die umfangreiche Brochüre ist aus einem reichen Material entstanden, das eine Anzahl namhaft gemachter holländischer Schriften darbot, so wie aus eigenen Beobachtungen, die der Verfasser auf einer mehrwöchentlichen Ferienreise in Holland gemacht hatte.

Es ist nicht allein für jeden Lehrer, sondern für jeden Schulfreund, oder sagen wir vielmehr für jeden, der es mit dem Wohl seines Volkes ernst meint, von Wichtigkeit, den Entwicklungsgang eines Schulwesens zu verfolgen, dem in seinen frühern Perioden von Sachkundigen die größten Einflüsse auf die Entwicklung des Volkslebens zugeschrieben wird, und das jetzt zum Tummelplatz wilder Parteileidenschaften geworden ist. Unser Interesse an diesen Mittheilungen ist aber ein um so größeres, als unser deutsches Schulwesen nach dem Urtheil einsichtsvoller Männer in Gefahr steht, einem ähnlichen Rückgang zu verfallen.

Mit einem Citat aus H. v. Treitschke, „daß die gewaltigste geistige Kraft der niederländischen Republik nicht in der Leidener Aula, sondern in der Volksschule gelegen, daß die Union nicht am wenigsten dem A-B-C-Buch und der Bibel ihren köstlichsten Schatz, das freie Bürgerthum verdanke," beginnend, wird in kurzen, schlagenden Zügen der Zusammenhang der frühen Entwicklung des niederländischen Volksschulwesens mit den blühenden wirthschaftlichen Verhältnissen des Landes nachgewiesen. Sodann werden etliche Blicke geworfen auf die Gestaltung des religiösen Lebens zur Zeit der Reformation und auf den großartigen 80jährigen Kampf, in dem die Niederländer ihre Freiheit gegen die damalige Weltmacht behaupteten.

Der größere Theil der Brochüre ist dem holl. Schulwesen der jüngsten Zeit gewidmet. Die objective Darlegung erhöht wesentlich das Interesse bei der Lektüre. So verlockend es auch ist, müssen wir es uns versagen, auf Einzelheiten aus dem dort Mitgetheilten hier einzugehen. Nur Eins sei gesagt.

Es ist sehr bemerkenswerth, daß lange vorher, ehe seitens der Gesetzgebung die ersten Schritte geschahen, deren Ende die confessions- oder vielmehr die religionslose Schule war, der Religionsunterricht in den niederländischen Schulen selbst starr und unfruchtbar geworden war.

Schon um 1725 wird geklagt, daß der Religionsunterricht, „weit entfernt, das ganze Schulleben wie früher zu durchdringen, zu einem ärgerlichen Wortkram aus Bibel und Katechismus entartet wäre." Und vom Ende des vorigen Jahrhunderts sagt Groen: „Das Schulwesen in tiefem Verfall; Unterricht in Bibel und Katechismus vorwiegend Gedächtnißwerk und todte Form."

Es ist eine unumstößliche Thatsache, daß eine wirklich geistige Macht sich nicht leichter Hand beseitigen läßt. Kreuzigen kann man die Wahrheit, aber es läßt sich nicht verhindern, daß sie wieder auferstehe.

Ist aber der Religionsunterricht zu einer todten Form geworden, entspricht er nicht mehr seinem Wesen, belebend und reinigend auf Willen und Charakter einzuwirken, ist er also in sich unwahr, was berechtigt dann zu verlangen, daß man ihn weiter bestehen lasse? Oder glaubt man doch, daß einem bloßen „Wortkram" irgend

welche Keimkraft für Willens- und Charakterbildung, für wirklich religiöse Bildung beiwohne?

Den Bestrebungen für Einführung der paritätischen Schule gegenüber gibt sich bei uns zu Lande in jüngster Zeit eine lebhafte Thätigkeit zur Erhaltung der confessionellen Schule, des confessionellen Religions-Unterrichts und des Zusammenhanges von Kirche und Schule zu erkennen. Welcher christlich gesinnte Lehrer und Schulfreund sollte sich darüber nicht von Herzen freuen? Sollte die der Schule drohende Gefahr nicht aber auch zu ernster Prüfung auffordern, wie es denn im Allgemeinen heutiger Zeit mit dem Religionsunterricht in Schule (und Kirche) bestellt ist? Sollte es nicht nahe liegen, die der Schule (und Kirche) durch Einführung der confessionslosen Schule drohende Gefahr zugleich als ein der Schule (und Kirche) drohendes Gericht anzusehen? Leider habe ich aus den Stimmen für Beibehaltung der confessionellen Volksschule selten heraushören können, daß es sich noch um etwas Höheres handle, als um die Erhaltung eines orthodoxen Religionsunterrichts. Als ob die bloße Ueberlieferung der reinen Lehre in Schule und Kirche schon an und für sich Kraft und Leben erzeugen könnte!"

Das Geheimniß, wie jeder Unterricht, auch der Religionsunterricht, auf Gesinnung und Charakter einwirkt, ist anderswo zu suchen. Jener Kaufmann in Leuwarden, von dem Rektor Horn erzählt, hatte Recht, wenn er sagte: „Daran liegt mir weniger, ob meine Kinder in der Schule Religions-Unterricht erhalten oder nicht. (Dem könne anderweitig nachgeholfen werden.) Aber daran liegt mir viel, daß der Lehrer ein christlich gesinnter Mann ist und als solcher sich in der Behandlung der Kinder erweist."

Nur in dem Maße, als der Lehrende selbst von dem Inhalt, der Hoheit der biblischen Wahrheit durchdrungen ist, als sie in ihm lebensvoll und lebenskräftig vorhanden ist, besitzt sein mittheilendes Wort auch die nöthige Wärme, um belebend einzuwirken, um weiter zu zünden. Hier ist eine Art vom sympathischer Einwirkung vorhanden.

Hier liegt auch der Punkt, wo der Hebel anzusetzen ist, um die tiefgreifendste Einwirkung auf die Erziehung des nachfolgenden Geschlechts zu sichern. Religiöses Leben muß zunächst in den Lehrern selbst vorhanden sein. Haben wir in unsern Schulen Männer mit echt christlicher Gesinnung, wird in dem Lehrerstand selbst das religiöse Leben gepflegt und gekräftigt, dann hat erst die confessionelle Schule ihren Werth, dann wird selbst die confessions- und religionslose Schule weniger schädlich sein.

Die Brochüre weist an verschiedenen Stellen darauf hin, wo die Wurzeln solcher Geisteskräfte ihre Nahrung zu suchen und zu finden haben, vorzugsweise nämlich im Schriftlesen und Gebet. So bei „Wilhelm von Oranien" (Seite 10 und 11), so bei den „Stillen" in der Gemeinde zu Betuwe. (Seite 65 ff.)

So möge denn die Schrift, die bereits Anerkennung und Zustimmung bei hervorragenden Männern der Niederlande gefunden, den Lesern dieser Blätter zur möglichsten Verbreitung empfohlen sein. — ſ —.

Dinte.

Das Corrigiren von Schularbeiten geschieht gewiß deshalb noch nicht so allgemein mit rother Dinte, weil die gewöhnlich im Handel vorkommende zwei unangenehme

Eigenschaften besitzt. Erstens trocknet sie zu langsam und zweitens verbreitet dieselbe einen penetranten Pferdestall-Geruch bei viel zu hohem Preise (das Pfund kostet 3—6 *M*), an welchen erstgenannten üblen Eigenschaften das dazu verwandte Ammoniak die Schuld trägt. Die Uebelstände fallen fort, wenn man eine neue Alizarinfarbe „Carminine" in Regen oder abgekochtem Wasser durch einige Male Schütteln auflöst und zwar 1 Gramm Carminine auf 150 Gramm (circa 9 Eßlöffel) Wasser nimmt. Man erhält dadurch die denkbar schönste rothe Dinte, welche sich jahrelang unverändert hält, nicht widrig riecht und schnell trocknet.

Zwei Fliegen auf einen Schlag. Eine Anilinfarbe, chemisch reines Methyl-Violett Nr. 5 B dient erstens zur Bereitung einer billigen, brillant violetten Dinte — welche in keiner einzigen Beziehung etwas zu wünschen übrig läßt — indem man ohne jeden weiteren Zusatz 1 Gramm in 500 Gramm oder ½ Liter Regen- oder abgekochtem Wasser löst. Die Dinte ist ebenfalls rasch durch etwas Schütteln mit dem Wasser fertig gestellt, greift die Feder nicht im geringsten an und verdirbt nie; sie bleibt bis zum letzten Tropfen flüssig. Diese Dinte dient ferner zum sicheren und sofortigen Nachweis von Schwefelsäure im Essig und Wein. Es vergeht fast kein Tag, an welchem in jeder Familie nicht Essig gebraucht würde; sehr oft ist derselbe mit Schwefelsäure, welche noch dazu im unreinen Zustande nicht unbedeutende Mengen der schärfsten Gifte — Arsenik und Sauerkleesäure — enthielt, verfälscht. Diese Verfälschung weist man leicht und sicher nach, wenn man in ein mit dem zu untersuchenden Essig gefülltes Gläschen einige Tropfen der eben beschriebenen violetten Dinte fallen läßt. Ist der Essig unverfälscht, so bleibt die Farbe rein violett, ist aber das Gegentheil der Fall, so geht dieselbe sofort in blaugrün bis grün über.

Die gewöhnlich im Kleinhandel vorkommenden Sorten Methyl-Violett sind unrein und deshalb im Spiritus oder Glycerin bereits gelöst; sie eignen sich für diese Zwecke nicht. Chemisch reine, vollkommen wasserlösliche Farben sind zu beziehen von K. J. Weber in Duderstadt und zwar Carminine das Gramm zu 30 ₰, Methyl-Violett 5 B das Gramm zu 20 ₰, wobei sich das Pfund der feinsten rothen Dinte auf 1 *M.*, brillant violetter Dinte auf nur 20 ₰ stellt — letztere kostet im Laden 1 *M.* — Bei Aufträgen von 5 Gramm an erfolgt die Zusendung franco in Deutschland, Oesterreich und Ungarn im geschlossenen Briefe. Bei kleineren Bestellungen sind dem Betrage, welcher franco einzusenden, 10 ₰. für Rückporto beizufügen.

Hann. Schulzeitung.

Literarischer Wegweiser.

Jugendschriften.

1. Hugo Oertel, Karl der Große, der Begründer des deutschen Kaiserthums. Wiesbaden, Julius Niedner.
2. Derselbe, Kaiser Heinrich I. Ein Fürstenbild aus deutscher Vorzeit. daselbst.
3. Derselbe, Kaiser Otto der Große. Ein Fürstenbild aus deutscher Vorzeit. Daselbst.
4. Derselbe, Friedrich I. Barbarossa. Ein Kaiserbild aus deutscher Vergangenheit. Daselbst.

Die hier gebotenen deutschen Kaiserbilder sind „für die deutsche Jugend und das deutsche Volk gezeichnet"; jedes Bändchen ist mit vier Stahlstichen illustrirt und kostet 75 Pf..

Der Herr Verfasser hat dieselben geschrieben, „um es den Lesern recht nahe zu

bringen, wie viel Ursache sie haben, ihr deutsches Vaterland zu lieben nicht allein wegen der Herrlichkeit, in welcher es in der Gegenwart wieder dasteht durch Gottes gnädige Hülfe, sondern auch wegen der Herrlichkeit, die es schon in grauer Vorzeit hatte." Sie sind mit warmer, patriotischer Begeisterung unter Anlehnung an die alten Geschichtsschreiber (Eginhard, Widukind) in einer die Jugend fesselnden Darstellung niedergeschrieben; besonders wohlthuend ist es, daß der Herr Verfasser Werth darauf gelegt hat, es dem Leser nahe zu bringen, in welches Verhältniß sich die Helden seiner Erzählungen zu dem höchsten Herrn gesetzt haben. Die Schriften können zur Vertheilung an die Jugend und zur Anschaffung für Volksbibliotheken nur warm empfohlen werden. — Rügen muß Ref. nur eine Satzbildung, die wie mir scheint aus den Circularen der Kaufleute stammt, der man aber leider! zur Zeit auch häufig in Büchern und guten Zeitschriften begegnet. „Natürlich sollte es auch bei dem Aufruhr über Pabst Hadrian I. hergehen, und ging der Plan der Rebellen dahin" u. s. w. (Karl d. G. p. 57); „im Jahre 805 wurde Karl der Jüngere gegen die Sorben gesandt, und gelang es diesem" ꝛc. (102) „Die Kinder aber wurden . . . verkauft, und soll der Haß der Sachsen soweit gegangen sein" ꝛc. (Heinrich I. p. 115). Statt der richtigen Schreibung „Westfalen", die zur Zeit wol häufiger ist als „Westphalen", kommt in dem Schriftchen Nr. 1 fast stets „Westfahlen" vor.

5. 6. Dr. Gotthilf Heinrich von Schubert, Kleine Erzählungen für die Jugend. Erster und zweiter Band. Neue Ausgabe der zweiten Auflage. Erlangen, 1876. Palm und Enke.

Schubert ist bekannt als ein vortrefflicher Erzähler, und auch diese beiden Bändchen, in welchen eine Anzahl (36) Erzählungen, die sich zerstreut in Zeitschriften fanden, gesammelt sind, empfehlen sich selbst. Manche sind mit Gemächlichkeit erzählt, verlieren sich aber nie ins Breite, viele sind geradezu erbaulich zu nennen, andere können im Religionsunterricht benutzt werden wie die Erzählung: die Wirthschaft in der Judenharfe. Alle wollen directer auf das Seelenleben der Leser wirken als das in vielen andern, auch zu empfehlenden Jugendschriften geschieht. Wie wir der Jugend Schriften empfehlen, welche den Unterricht in Geographie, Naturkunde ꝛc. ergänzen und vertiefen, so sollten sich auch christliche Familien diese Erzählungen empfohlen sein lassen, weil sie manche Seite der christlichen Unterweisung der Jugend in der Form einer Erzählung ans Herz legen. Damit soll nicht gesagt sein, daß sie „gemacht" seien, im Gegentheil, die meisten sind Züge aus dem Leben wirklicher Personen, andere lehnen an wahre Erlebnisse an.

Wie kommt es aber, muß man wol fragen, daß eine Sammlung, welche der berühmte Erzähler schon 1852 zum erstenmal in dieser Form der Jugend dargeboten hat, nach 24 Jahren sich erst zum drittenmal, dazu wie es scheint in einer sog. Titelauflage, einstellt, während doch manche weniger werthvolle Gaben in vielen Auflagen verbreitet sind.? Die Verlagshandlung dürfte daraus wol entnehmen, daß die ganze äußere Erscheinung der Bändchen den Anforderungen mehr entsprechen müßte, welche man an eine Jugendschrift stellt, die unter dem Christbaum oder auf dem Geburtstagstisch erscheinen soll. Doch sind Druck und Papier anständig.

7. Parabeln von Friedr. Adolf Krummacher. Neunte rechtmäßige Ausgabe. Mit dem Bildnisse des Verfassers. Essen, Bädeker. 1876.

Richtiger als unter der Ueberschrift „Jugendschriften" stünde die Anzeige dieses trefflichen Buches unter der andern: „Deutsche Literatur." Denn diese Erzählungen

sind zunächst nicht für die Jugend geschrieben, sondern für alle erwachsenen Freunde der Dichtungsgattung „Parabel." Sie sind bekanntlich die mustergiltigsten Vertreter dieser Gattung in unserer Literatur. Wir empfehlen sie in erster Linie aufs angelegentlichste Lehrern und Erziehern, die sich recht vertraut mit dem Buche machen wollen, um dadurch im Stande zu sein, rechtzeitig die eine und andere Erzählung im Unterricht und bei der Erziehung heranziehen zu können. Weiter wünschen wir das Buch in die Hände der reiferen Jugend gelegt zu sehen, für die es eine erhebende Lectüre sein wird. Die schöne Form der Darstellung wird bei wiederholter Lectüre des Buches nicht verfehlen, auf den Stil der Leser vortheilhaft einzuwirken. — Einige wenige Züge aus dem Charakter des Verfassers gibt das Vorwort, das der Sohn desselben, Pastor Emil Krummacher, zu der achten Auflage geschrieben hat, und das auch hier wieder abgedruckt ist. Unter Kämpfen des Todes sprach der Vollendete betend: „ja selig — aus Gnaden — in der allertiefsten Demuth meines Herzens." Möchten ihm das recht viele Leser seines Buches in Wahrheit nachsprechen können!

F. P. D.

8. Der Schmetterlingssammler. Beschreibung und Abbildung der vorzüglichsten in Mitteleuropa heimischen Schmetterlinge. Nebst ausführlicher Anleitung, Schmetterlinge zu fangen, aus Raupen zu erziehen und eine Sammlung anzulegen. Für die Jugend verfaßt von Dr. Jul. Hoffmann. Mit 263 colorirten Abbildungen auf 19 Tafeln. Stuttgart, Jul. Hoffmann.

Hören wir zuerst einige Worte eines erfahrenen Pädagogen über das Sammeln von Schmetterlingen durch Knaben. Dr. Fr. August Finger sagt*: „das Sammeln von Schmetterlingen ist so recht eine Liebhaberei für kräftige, rüstige Knaben. Es übt die Gewandtheit, stärkt den Körper, lehrt namentlich Hitze ertragen, macht vertraut mit der Natur. Daß tüchtige, ernste Schmetterlingssammler durch diese Liebhaberei hartherzig und grausam würden, wird durch die Erfahrung nicht bestätigt. — Das Aufspannen übt in der Geduld und Sorgfalt. Namentlich aber das sorgfältige Bestimmen ist, könnte man sagen, eine Art von wissenschaftlicher Beschäftigung oder befähigt doch zu einer solchen. — Sobald nun der Knabe über die ersten Anfänge hinaus ist, und sobald man sieht, daß es ihm ernst ist mit dem Sammeln nicht nur, sondern auch mit dem Kennenlernen, so ist es räthlich, ihm ein gutes Buch zugänglich zu machen, in welchem er durch eigenen Fleiß Auskunft über Namen und Lebensart der Thiere erhält. — Aber der rechte Schmetterlingssammler ist auch ein Raupenzüchter. Durch das Aufsuchen der Nahrung der Raupen wird die Kenntniß des Pflanzenreichs gemehrt, durch die Fütterung wird der Knabe wieder in der Sorgfalt, ich möchte sagen in der Treue geübt. — Kurz, das Schmetterlingssammeln hat sehr viel Bildendes, wenn es in rechter Weise geschieht."

Für die Dienste nun, welche nach den vorausgegangenen Bemerkungen ein gutes Buch dem sammelnden Knaben leisten muß, bietet sich die oben genannte Schrift von Dr. Hoffmann an. Sie gibt in der Einleitung (p. 1—32) das Allgemeine: Naturgeschichte der Schmetterlinge, Nahrung und Aufenthalt derselben und der Raupen, Nutzen und Schaden, Verbreitung und Zahl, Regeln über Zeit und Fang der Schmetterlinge, Behandlung der Raupen und Puppen ꝛc. Die Beschreibungen der Schmetterlinge und Raupen (33—150) heben die characteristischen Merkmale hervor, geben die Flugzeit, die Fundorte und was für den Sammler sonst zu wissen von Wichtigkeit ist, an; sie vereinigen präcise Fassung und genügende Aus-

*) Programm der Mittleren Bürgerschule zu Frankfurt am Main 1864.

führlichkeit in sich. Die Abbildungen — 200 Schmetterlinge und 63 Raupen — sind nach Zeichnung und Kolorit mit Sorgfalt ausgeführt; die Ausstattung ist ausgezeichnet.

Wo nun durch den naturgeschichtlichen Unterricht, der zur Zeit mit Recht in den Schulen gepflegt wird, bei einem Knaben Neigung zum Sammeln von Schmetterlingen erwacht, und wenn dieselbe keine vorübergehende Anwandlung ist, er darüber auch seine Pflichten nicht versäumt, so sollte der Vater wol die Neigung fördern. Auch in Präparandenanstalten und Seminarien wird ja wol einzelnen Schülern die Anlage einer Schmetterlingssammlung gestattet; für beide Fälle empfiehlt sich das Buch sehr. Für solche Schüler aber, die über die Anfänge der Schmetterlingskunde hinaus sind, nennen wir „Berge's Schmetterlingsbuch."

F. P. D.

1. Schatzkästlein für die Jugend. Aus Joh. Peter Hebel's sämmtlichen Erzählungen ausgewählt und mit einer biographischen Einleitung versehen von Peter Diehl. Mit 12 Holzschnitt-Illustrationen von E. Wagner, Stuttgart bei Julius Hoffmann. (K. Thiemann's Verlag.)
2. Erzählungen aus dem Kindesleben und für die Kinderwelt von J. A. Chr. Löhr. Verlag von E. G. May in Frankf. a. M. geb. 3 M. 50 Pf.
3. Scherz und Ernst. Alte und neue Erzähl. a. d. Morgen- und Abendlande von P. Diehl. Verlag von E. G. May in Frankf. a. M. geb. 3 M. 50 Pf.
4. Naturbilder nach den 12 Monaten für die Jugend. Verlag von E. G. May in Frankf. a. M. geb. 5 M.
5. Thierleben von P. Diehl. 1. Bändchen. Verleger E. G. May in Frankf. a. M. geb. 3 M. 50 Pf.

Ein unter uns durch manche schriftstellerische Leistung wie durch seine Vorträge im hessischen Schulverein wohlbekannter Schulmann, P. Diehl in Frankfurt a. M., bietet uns hier mehrere literarische Arbeiten, die, angeregt durch die Schulpraxis, in den letzten Jahren aus seinem Privatfleiß erwachsen sind. Sie verdienen es sämmtlich, hier genannt und empfohlen zu werden.

Nr. 1 bringt uns eine Auswahl von J. P. Hebels Erzählungen mit ihrem gesunden und frommen Sinn, ihrer kindlichen Naivität und ihrem unvergleichlichen Humor. So lange es ein deutsches Volk und eine deutsche Sprache giebt, werden sie unvergänglich und frisch bleiben, geschätzt und gern gelesen, wie von Jedermann, so sonderlich von der Jugend. Wir heißen darum diese neue Ausgabe und Auswahl in schönem Druck auf schönem Papier für die Jugend herzlich willkommen und wünschen, daß oft darnach gegriffen werde, wo es gilt, Söhnen und Töchtern ein Festgeschenk zu machen. Die 12 Illustrationen von E. Wagner verleihen dem Buche einen besondern Reiz. Da der Herausgeber ein erfahrener Schulmann ist, so hat er selbstverständlich auch pädagogische Rücksichten im Auge gehabt, auch haben veraltete Aufsätze Hebels's, wie z. B. einzelne naturgeschichtliche, keine Aufnahme gefunden.

Der Preis von 4 Mark für den schönen Band in glänzend verziertem Deckel ist mäßig.

Nr. 2 ist eine neue verjüngte Ausgabe alter treffl. Erzählungen von Andreas Löhr (geb. 1646, gest. 1723), über den Vilmar das vielwiegende Zeugniß giebt: „kein andrer hat wie er es vermocht, sich in den Sinn und das Herz der Kinder zu versenken; kein anderer so wie er den Kleinen ihre geheimsten Regungen und Empfindungen abzugewinnen; keiner war einfach, treu und fromm unter Kindern wie

A. L." Das Buch eignet sich in der Hand der Eltern für Kinder von 3—7 Jahren, aber es ist ein Duft darin, der auch Große anziehen wird. In Kleinkinderschulen und untern Elementarklassen kann es bei Anschauungs- und sprachlichen Uebungen sehr verwerthet werden. Ausstattung würdig, Bilder schön. Auch bei den nachbenannten Schriften findet das Reuleaux'sche „billig und schlecht" keine Anwendung, auch nicht gerade das sonst löbliche „gut und theuer;" wir müssen vielmehr hier „gut bei mäßigem Preise" sagen.

Nr. 3 wird sich für Kinder von 10—14 Jahren eignen. Ausstattung wie bei Nr. 2.

Nr. 4 ist eine werthvolle Arbeit mit sehr trefflichen Bildern und bietet einen guten naturgeschichtlichen Vorkursus für's Haus und die Schule. „Solches Einführen in die Natur, ihre Schönheit und Würde lenkt den Blick der Kinder von sich ab, schützt vor Eitelkeit, erhält in Nüchternheit und Kindlichkeit" (Prof. Finger) und ist unendlich mehr werth, als die heillose Lesesucht, die nur immer spannende Geschichten will. Wir legen das Buch befriedigt aus der Hand; Verfasser und Verleger haben es verstanden, daß für die Kinder das Beste gut genug ist.

Nr. 5, das auf seinem Titel eine Fortsetzung verspricht, schließt sich in Tendenz und Ausführung Nr. 4 an. M. G. W. Brandt.

Zweimal achtundvierzig biblische Historien für evangelische Elementarschulen mit Zugrundelegung der biblischen Geschichten von Preuß, zusammengestellt von C. L. Woike, Königl. Regierungs- und Schulrath in Königsberg in Preußen. Sechsunddreißigste Auflage. Neue erheblich veränderte und vermehrte Bearbeitung. Herausgegeben von R. Triebel, Seminardirector. Preis 50 Pf. Königsberg i. Pr. Verlag von J. H. Bon. 1876.

Sechsunddreißig Auflagen hat das Buch erlebt; das spricht für die Brauchbarkeit desselben. Die Geschichten sind schlicht und einfach und in Anlehnung an das Bibelwort erzählt; jeder Geschichte sind ein paar Sprüche, ein Katechismusstück und ein Liedervers hinzugefügt. Es erscheint uns ganz besonders empfehlenswerth, die biblische Geschichte auch in der Beziehung zu einer Vorschule des eigentlichen Katechismusunterrichts werden zu lassen, daß eine größere Anzahl von Bibelsprüchen, die gleichsam die Hauptgedanken der Geschichten zusammenfassen, den Schülern auf diese Weise zu eigen gemacht werden. Gerade nach dieser Seite hin erscheint uns dies Büchlein musterhaft. — Der Preis des gut ausgestatteten Werkchens beträgt nur 50 Pfennige, — in der That beispiellos billig.

Berichtigung.

In der Fußnote zu S. 235 wolle man statt Pfarrhaus Parochus lesen.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte October 1877.

Der Unterricht soll von unten auf ein geistbildender sein.

(Dr. Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimathskunde, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. Preis 3 Mk.)

Wie muß mein Unterricht beschaffen sein, wenn durch denselben die geistige Thätigkeit der Schüler geweckt, gekräftigt und gehoben werden soll?

Diese Frage wird sich jedem gewissenhaften Lehrer, der seine Arbeit nicht bloß handwerksmäßig betreiben oder wie ein Tagelöhner abmachen will, immer wieder von Neuem aufdrängen.

Vielleicht fordert die jetzige Zeit noch aus besondern Gründen auf, jene Frage nicht unbeachtet zu lassen. Wir meinen Folgendes.

Es ist in neuerer Zeit gesagt worden, die Bedeutung der Schule für Hebung der Volksbildung sei weit überschätzt worden. Dagegen wird die Schule verantwortlich gemacht für manche ungesunde Erscheinungen im Volksleben, die durch die von ihr herrührende Halb- oder gar Scheinbildung erzeugt seien. Während sie vor wenig Jahren manche überschwengliche Lobeserhebungen („Schulmeister von Königgrätz") hat hinnehmen müssen, kann sie sich jetzt manches herben Urtheils nicht erwehren.

Daß aber in unserer Schularbeit viel Scheinwesen zu finden ist, ist gar keine Frage. Denn was für einen Werth sollte es haben, Massen von Wissensstoff aus möglichst allen Gebieten aufzuhäufen, solche lediglich dem Gedächtniß einzuprägen, ohne durch eine gründliche Durcharbeitung den Stoff für die geistige Entwickelung auszubeuten? Was soll ein Unterricht, der nicht in erster Linie die Keime zum Weiterstreben, zur Weiterbildung in sich trägt? Es ist gewiß, daß Leistungen dieser Art viel zu viel Beachtung gefunden und weit überschätzt worden sind. Wenn hierüber die öffentliche Meinung anfangen sollte, sich zu klären, so wäre das ein heilsamer Umschwung. Es ist ein höchst gefährlich Ding, wenn eine schlechte Sache durch Anerkennung und Ehre gestützt wird.

Ist dem aber wirklich so, daß es in unsern Schulen viel zu viel an einer gründlichen, sichern Durcharbeitung der Wissensstoffe fehlt, daß viel zu wenig für die geistige Entwickelung, die Hebung der geistigen Thätigkeit der Schüler geschieht?

Um die Volksschule zu heben, hat man seit einigen Jahren die realistischen Unterrichtsfächer als selbstständige in den Unterricht mit aufgenommen. Das Ev. Schulblatt hat wiederholt auf den Werth des Realunterrichts auch für die Bildung der Volksschüler aufmerksam gemacht, und nachgewiesen, wie unersetzlich, ja unentbehrlich er sei; so in den Arbeiten des Herausgebers d. B. über den naturkundlichen Unterricht vor dem Erscheinen der „Allgem. Bestimmungen," so in der Arbeit des Herrn Biermann über die Frage, ob die „Allg. Bestimmungen" die Volksschule mit Wissensstoff überlasten. (Siehe Ev. Schulbl. 1876) Wie sind nun aber jene Bestimmungen, daß außer Geographie und Geschichte auch noch Naturbeschreibung und Naturlehre in der Volksschule behandelt werden sollen, ausgeführt worden? Eine Aut-

wort darauf geben uns die seitdem erlassenen Lehrpläne und Pensenvertheilungen der Bezirksregierungen, Kreisschulinspektoren und Lehrer. Man wundert sich, was darnach von dem Elementarschüler Alles geleistet, resp. gefordert wird. Uebertroffen werden selbst die stattlichsten Lehrpläne noch von den seitdem erschienenen Leitfäden für die verschiedenen Realfächer. Welch eine Menge von Unterrichtsstoff wird da dem armen Volksschüler zugemuthet! Wer mit nüchternen Augen solche Bücher durchsieht, muß förmlich erschrecken über die Vorstellung, die heutzutage über die Erfordernisse eines guten Schulunterrichts — die Herren Verfasser bieten ihre Waare nicht selten gerade den gehobenen Schulen an — sich hat bilden können. Denn Alle erblicken das Heil in der Anhäufung einer möglichst großen Menge von Unterrichtsmaterial. So die Lehrbücher! Und wie viele Lehrer sind den Leitfäden getreulich gefolgt, haben Stoff auf Stoff aufgehäuft, und je mehr sie darin leisteten, desto mehr Anerkennung wurde ihnen zu Theil. Begrüßen wir es mit Freuden, wenn man jetzt anfängt, solche Leistungen, die nur scheinbar etwas sind, als untergeordnet, ja nutzlos zu erkennen und darum von der Ueberschätzung solcher Schulbildung redet.

Es ist allerdings nur zu bedauern, daß die „Allg. Bestimmungen," die die Einführung und den Gebrauch von Leitfäden gestatteten, dieselben nicht weiter qualificirt und auf die damit verbundenen Gefahren aufmerksam gemacht haben.

Möglich, daß dem Einen oder Andern eine solche Verurtheilung der Leitfäden und Geringschätzung reichen Wissensbesitzes, der sich mit Hülfe derselben so leicht erreichen läßt, ungerechtfertigt erscheint. Es kommt eben darauf an, worin man das Kriterium einer guten Schulbildung sucht. Ziller sagt in seiner Grundlegung zum erziehenden Unterricht:

„Wer bei dem Unterricht bloß auf den Erfolg, auf das Produkt seiner Thätigkeit sieht, wer von seinem Zögling eine Leistung verlangt, ohne Rücksicht auf die Art, wie sie den Zögling in Anspruch nimmt, und ohne Rücksicht auf die Rückwirkung, die sie auf den Geist des Zöglings hat, übt keinen pädagogisch bildenden Einfluß."

Und hinsichtlich dessen, daß eine Leistung an und für sich noch werthlos ist, daß der wirkliche Werth von ganz andern Erfordernissen abhängt, heißt es bei Ziller weiter:

„Die Leistung ist vielleicht, nach einem objectiven Maßstab gemessen, noch sehr unvollkommen. Aber sie kann demjenigen, welcher nicht mit den Augen eines gewöhnlichen Examinators sieht, und dem auch noch andere Hülfsmittel für die Beurtheilung zu Gebote stehen als diesem, schon eine treffliche, vielverheißende Bildung anzeigen. —

Umgekehrt kann eine Leistung, objectiv genommen, sehr hoch stehen, ohne daß sie pädagogischen Werth hat und wahre Bildung beweist. Sie ist namentlich dann werthlos und kein Beweis wahrer Bildung, wenn sie durch einen geistlosen Mechanismus des Thuns zu Stande kommt, wenn sie nur das Resultat einer ganz äußern Gewöhnung ist und Keime der Weiterbildung nicht in sich trägt.

In solcher mechanischen Weise, die nur ein Minimum von geistiger Thätigkeit bei dem Zögling veranlaßt, kann alles Lernen, alles Thun geschehen, das der Unterricht vom Zögling verlangt, z. B. bei dem Memoriren, Repetiren, Rechnen, Uebersetzen, Lesen, Hersagen, und es bildet dann in dem Grade weniger, als es ein geringeres Maß von geistiger Thätigkeit bei dem Zögling zur Folge hat."*)

*) Anmerk. Das Weitere hierüber siehe Ziller, Grundl. z. Lehre vom erziehenden Unterricht § 9, Vermehrung und Veredlung der Geistesthätigkeit durch den Unterricht.

Es soll also durch den Unterricht der Geist nicht mit unfruchtbaren Massen niedergedrückt, nicht zum Hersagen starrer Leitfadensätze abgerichtet werden; der Unterricht soll die Schüler zu freier, lebendiger Arbeit, er soll ihre Selbstthätigkeit anregen, zum freien Gebrauch des Gelernten befähigen; die Schüler sollen den Unterrichtsstoff beherrschen, anwenden können. Der Unterricht hat also nur in dem Maße seinen vollen Werth, als er Zeit und Kraft auf gründliche Durcharbeitung verwendet, als für gründliches Anschauen, für hinreichendes Zergliedern der einzelnen Begriffe, für die planmäßige Verbindung und Verknüpfung der verschiedenen erworbenen Vorstellungen gesorgt wird. (Siehe die instructive Abhandlung in Nr. 1 des laufenden Jahrgangs über die schulmäßige Bildung der Begriffe) Begnügt der Unterricht sich damit, dem Gedächtniß nur halb oder gar nicht verstandenen Wissensstoff einzuprägen, so hebt er die Geistesthätigkeit nicht, er stumpft sie ab; die unfruchtbaren Massen drücken den Geist nieder. Ein Laufen auf falschem Wege führt nicht zum Ziele hin, sondern im Gegentheil davon ab.

Sollten aber in Wirklichkeit solche bedeutende Mankos sich in der Schulpraxis vorfinden? Ein Beispiel! Es war zur Blüthezeit der Regulative, wo also gerade der Hauptnachdruck auf reiches Wissen religiöser Memorirstoffe gelegt wurde, wo die bibl. Geschichten im engsten Anschluß an das Bibelwort gelernt werden mußten. Im Konfirmandenunterricht fragt der Pastor kurz vor Weihnachten: „Warum feiern wir das Christfest?“ Und siehe da, verschiedene der Confirmanden brachten gar keine Antwort heraus, nach ihrem Unterricht wären sie aber im Stande gewesen, die Weihnachtsgeschichte herzusagen, namentlich, wenn ihnen der Anfang gegeben wurde.

Sollte aber Einer meinen, solcher „Memorirmaterialismus“ wäre nur zur Zeit der Regulative möglich gewesen und würde jetzt nicht in gleicher Weise mit den Realien getrieben, der versäume nur ja nicht, bei seinen eigenen Schülern genauer nachzusehen. Wir wissen es übrigens wohl bei den Schülern, die wir beim Wechsel aus andern Schulen überkommen, die dort über das Thermometer vielleicht 10, über den elektrischen Telegraphen 20 ꝛc. Fragen haben beantworten können und von denen wir dann beim besten Willen über die allereinfachsten Sachen keine Antwort herausbekommen können. Bei den eigenen Schülern solche Beobachtungen anzustellen, ist freilich schon etwas schwieriger.

Wie muß der Unterricht eingerichtet werden, wenn er ein bildender sein soll?

Der Unterrichtsstoff muß zunächst die Theilnahme des Schülers in Anspruch nehmen, ihm Freude bereiten, er muß ihn interessiren. Der Unterricht muß ferner dem Verständniß des Schülers angemessen sein, das heißt, es darf dem Schüler nur solcher Stoff und zwar nur in solcher Form geboten werden, für welche der Geist präparirt, empfänglich ist. Fehlen die nöthigen Anknüpfungspunkte, ist kein Verständniß für den Stoff selbst oder für die Form, in welcher er dargeboten wird, dann wendet er sich lediglich an das Gedächtniß und dann treibt man Memorirmaterialismus.

Es wäre nicht überflüssig, daraufhin den Unterrichtsstoff anzusehen, den die Lehrpläne unsern Schülern bieten, und die Form, in welcher die Lehrbücher diesen Stoff vorführen. Es soll hier nur der Blick auf eine Stelle gerichtet werden. Welche geistige Nahrung bietet die Schule dem eintretenden Zögling, dem kleinen 6jährigen Kinde?

Die weitaus größte Zeit wird dem Einprägen der Laute, dem Schreiben der Buchstaben gewidmet, dann kommen Zahlübungen an die Reihe und außerdem wer-

den einige religiöse und weltliche Lieder und etliche bibl. Geschichten vorgenommen. Welches Interesse bringt das Kind aber diesen Dingen entgegen, welche Anknüpfungspunkte, welches Verständniß sind dafür bei ihm vorhanden? In Spruch und Lied sind die Gedanken in kurzer, knapper Weise zusammengedrängt und in einer dem Schüler fremden Sprachform ausgedrückt. Und selbst die Einführung in die bibl. Geschichten hat ihre besondern Schwierigkeiten. Sie führt die kleinen Schüler in fremde Gegenden, fremde Anschauungen, fremde Verhältnisse, solche Kinder, die ihre eigene Gegend und eigenen Lebensverhältnisse noch nicht kennen.

Soll nun der erste Schulunterricht sich nicht lediglich an das Gedächtniß der Schüler wenden, so muß von vornherein dafür gesorgt werden, daß Verständniß für den Unterricht, Anknüpfungspunkte im Geiste des Schülers für die Unterrichtsobjekte geschaffen, daß die Ohren für das Wort des Lehrers, die Augen zunächst für die Dinge der Umgebung geöffnet und zugänglich gemacht werden, kurz, daß der Schüler unterrichtsfähig werde. Wie geschieht das?

Dr. Finger weist in seiner oben namhaft gemachten Schrift über Heimathskunde darauf hin, welchen Dienst ein früh begonnener, gut geleiteter Anschauungsunterricht gewähre. Denn im Anschauungsunterricht würden dem Kinde nicht bloß Begriffe oder Wörter oder Zeichen vorgeführt; es würde angeleitet, Dinge genau zu betrachten und sich über sie auszusprechen.

Und in der That, soll von vorn herein der Vorstellungskreis des Kindes in richtiger Weise erweitert, sein Anschauungsvermögen gekräftigt, die Gewandtheit im Ausdruck vermehrt, seine Selbstthätigkeit in richtiger Weise geleitet werden, so darf der Anschauungsunterricht nicht fehlen. Wie derselbe in richtiger und guter Weise zu leiten ist, darüber ist in der Heimathskunde von Dr. Finger eine gründliche Anleitung gegeben. Daß das Buch treffliche Dienste leisten kann, ist längst anerkannt: in dem Ziller'schen Seminar in Leipzig wird das Buch als Anleitung zur Heimathskunde benutzt; in dem pädagogischen Jahresbericht von Lüben und Nacke wurde es als das erste auf seinem Gebiet bezeichnet. Wir halten es für unsere Pflicht, auch hier auf dasselbe aufmerksam zu machen.

Wie der Titel sagt, bietet die Schrift zunächst eine Anleitung zur Heimathskunde. Allein es kann allen Lehrern gute Dienste leisten, die gerne ihren Unterricht zu einem fruchtbringenden, bildenden gestalten möchten. Denn dieselben Grundsätze, die bei dem Anschauungsunterricht auf den untern Stufen zur Anwendung kommen, gelten auf allen fernern Stufen. Ja gerade auf den untern Stufen hat der Lehrer die beste Gelegenheit, die eigentliche Kunst des Unterrichtens zu lernen. Denn, wer es hier versteht, die Schüler zum wirklich klaren Anschauen, richtigen Auffassen, selbstthätigen Wiedergeben des Angeschauten und Aufgefaßten zu bringen, der kann es auch auf den obern Stufen.

Vielleicht wird den Lesern des Ev. Schulblattes dieses Buch eine ähnliche Freude bereiten, wie dem Schreiber dieser Zeilen, wenn sie dort aus anderm Munde und in anderer Form Wahrheiten wiederfinden, die diese Blätter stets vertretem haben. Es berührt immer eigenthümlich, irgendwo so unerwarteter Weise Gesinnungsgenossen anzutreffen.

Ich könnte nun eigentlich hiermit abbrechen und es jedem Leser überlassen, sich das Buch selbst näher anzusehen und daraus für seine Schularbeit zu lernen. Vielleicht ist es aber doch nicht überflüssig, wenn ich hier noch einige Bemerkungen über dasselbe folgen lasse.

1) Es flößt Einem Hochachtung vor dem Verfasser der Heimathskunde ein,

wenn man hört, welches die erste Frage war, die er zu beantworten suchte, als er seine Heimathskunde schreiben wollte, die Frage nämlich: Wie kann man auch unter ungünstigen Umständen etwas wirken? Und er fügt hinzu, diese Frage sei ihm bei seinem ganzen beruflichen Wirken von Wichtigkeit gewesen. Wie häufig findet man das Gegentheil! Tritt einem Lehrer eine höhere Leistung vor die Augen, als er sie gewohnt ist, wie leicht heißt es da bei ihm, ja das waren Stadtkinder, die können mehr leisten, die sind geweckter, oder, wenn es so paßt, es waren Landkinder, die sind gesammelter, aufmerksamer und nicht so zerstreut ꝛc. Die schwächliche Willensregung, die durch das Vorbild geweckt war, wird eben durch jeden bequemen Vorwand wieder erstickt. Wo es zu einer wirklichen Leistung kommen soll, da muß im Gegentheil gefragt werden: wie kann ich auch unter wirklich ungünstigen Umständen doch etwas erreichen?

2) Das Buch will eine Anleitung geben zur Einführung in die Heimathskunde. Unter Heimathkunde versteht Finger nicht bloß die Kenntniß von der Geographie der Heimath. Die Heimath hat auch ihre Geschichte, ihre Bewohner, ihre Thier- und Pflanzenwelt, ihre Mineralien, ihr Klima ꝛc. Alle diese Dinge werden in der Heimathskunde auch betrachtet. Schon hieraus wird der Leser merken, daß sie nicht bloß dem in der Unterklasse den Sprech- und Anschauungsunterricht ertheilenden Lehrer dienen kann, sondern auch noch auf den weitern Stufen ein guter Rathgeber ist.

3) Die erste Auflage des Buches erschien 1844, die folgende 1866, die 3. 1873 und die letzte 1876. Diese Zahlen zeigen, wie das Buch sich allmählig Bahn gebrochen, ein Buch, das bis zu Ende fast ganz die anfängliche Gestalt behalten hat. Finger schrieb sein Werkchen in den dreißiger Jahren, wo er an der Bender'schen Erziehungsanstalt in Weinheim an der Bergstraße neben andern Fächern auch den Unterricht in der Heimathskunde bei den kleinern Schülern ertheilte. Mit besonderem Interesse hört man, was er von dem jugendlich frischen und regen Streben aus der damaligen Lehrerwelt erzählt:

„Seit dem Tode Pestalozzi's war noch kein Jahrzehnt verflossen; von gar manchen Männern, die noch selbst in Ifferten gewesen waren, ließ man sich über die dortige Anstalt und über Pestalozzi selbst Nachricht geben; ebenso von Augenzeugen über die in den zwanziger Jahren in Stetten im Remsthale durch Klumpp in's Leben gerufene Anstalt; bei einer Sommerreise wurde auf Schloß Wartensee bei Luzern der alte Fröbel aufgesucht; später kamen wohl einmal seine Mitarbeiter zu uns. Alles was wir Gutes anderswo zu finden glaubten, wurde geprüft, manches versucht. Auch neue Erscheinungen in der Literatur fanden Beachtung. So wurde z. B. durch die erste Schrift Lübens unser naturgeschichtlicher Unterricht auf die rechte Bahn geleitet."

Wie viele Lehrerkreise wird man wohl heutzutage antreffen, in denen solch reges und frisches Streben zu finden ist?

In der Zeit als Finger in der Bender'schen Anstalt in den untern Klassen den Unterricht in der Heimathskunde ertheilte, ist aus seinen Präparationen zu den Unterrichtsstunden das Buch entstanden, das in seiner Frische und Lebendigkeit an jene rege, jugendliche Zeit erinnert. Geleitet wurde Finger bei diesem Unterricht durch den Leitfaden von Henning für den methodischen Unterricht in der Geographie, ein in Ifferten (1812) „unter Pestalozzi's Augen entstandenes, in des Meisters edelstem Sinne gehaltenes, mit warmer Begeisterung geschriebenes, vortreffliches Buch, das wohl auch noch die Beachtung des jüngern Geschlechts der Lehrer verdiente."

Die Weise des Unterrichts und der dabei zu beobachtende Lehrgang ist an dem concreten Beispiel von Weinheim und seiner Umgebung gegeben. Mit welchem Fleiß und welcher Sorgfalt an dem Werkchen gearbeitet worden ist, läßt sich auch aus der Zeit erkennen, welche auf dasselbe verwandt wurde. 1837 hatte Dr. Finger die Arbeit begonnen, reichlich 7 Jahre nach dem Anfang legte er die letzte Hand an.

4) Auf die Frage, was der Verfasser mit seinem Buche will, gibt er selbst die Antwort: „Er will dazu beitragen, daß Wahrheit in der Welt herrschend werde." Wie das zu verstehen ist, wird in verschiedener Weise deutlich gemacht. Er sagt an einer Stelle: „Wenn am Anfang der Schuljahre der Unterricht in der Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen vorherrscht, kann er die Schüler leicht zur Gedankenlosigkeit, selbst zur Unwahrheit verleiten, und nur schwerlich eine rechte Liebe zur Schule hervorbringen. Zur Gedankenlosigkeit führt nämlich leicht das Vorherrschen des hierbei unentbehrlichen Nachsprechens, Nachahmens, Auswendiglernens, Einübens. Wie so aber zur Unwahrheit? Als Antwort ein Beispiel, das wir selbst erlebt haben. Ein Lehrer der Heimathskunde machte mit den kleinsten Schülern einen Gang in's Freie. „Halt," rief er draußen, „streckt den rechten Arm aus; — was ist rechts?" — „Mauer," war die Antwort, sie war richtig. Eine Strecke weiter wurde Befehl und Frage wiederhohlt, und „Mauer" sagte ein kleiner Knabe, der schon im Lesen unterrichtet war und Manches herzusagen wußte, aber nicht an das eigene Sehen gewöhnt war. Diesmal aber war keine Mauer da! Hier haben wir also die Unwahrheit. Jenem Kleinen rechnen wir sie nicht hoch an, aber wir halten sie doch für einen Anfang zum Bösen. Und wo nun Gedankenlosigkeit herrscht, wo es dem Kinde gleichgültig ist, ob das, was es ausspricht, wahr sei oder nicht, da kann auch nicht die rechte Liebe zur Schule walten."

Wie aber durch einen frühen, gut geleiteten Anschauungsunterricht die Kinder zu einem wirklichen, klaren und richtigen Beobachten und Sehen geleitet werden, wie dadurch dem unwahren Phrasenwesen entgegengewirkt wird, das tritt dem Leser ganz frappant in den beiden Schülerarbeiten (Aufsätzchen, in denen die Kleinen ihren Spaziergang beschreiben) entgegen, die Dr. Finger am Schluß mittheilt. Diese kleinen Arbeiten sind nach manchen Seiten hin lehrreich.

Was der Verfasser mit seiner Heimathskunde will, hat er an einer andern Stelle in folgender für uns Lehrer beachtenswerther Weise ausgedrückt:

„Vor einigen Jahren stand ich," so erzählt Finger in der Vorrede zur 3. Auflage, auf einer kleinen Reise begriffen, vor dem Kirchthurm eines benachbarten Städtchens und betrachtete die über dem Thorbogen befindliche, deutliche, aber mit alterthümlichen Ziffern eingemeißelte Jahreszahl 1514. Ein verständig aussehender etwa vierzehnjähriger Knabe des Ortes kam herbei. Ich fragte ihn, ob er wisse, welche Jahreszahl dies sei. Er verneinte es. Ich sagte es ihm und zeigte ihm zugleich, welche Aehnlichkeit doch die Zeichen für „fünf" und „vier" mit den jetzt gebräuchlichen haben. Bald darauf kam ein anderer Knabe des Weges daher. Der erstere that an diesen dieselbe Frage, und auf dessen verneinende Antwort gab er ihm, nach der so eben erworbenen Kenntniß, genügende Belehrung.

Ich stelle mir nun vor, daß diese beiden Knaben das neu Gelernte weiter lehren; daß sich diese Kenntniß unter der Jugend des Städtchens verbreitet; daß sie auf diesem Wege vielleicht sogar bis zu den Ohren des Lehrers dringt; daß dieser in seinem Unterrichte fortan von der betreffenden Jahreszahl und dem Alter des Thurmes und der Form und Bedeutung der alterthümlichen Zahlzeichen spricht.

Was hat nun aber, könnte man fragen, die Jugend und somit die Einwoh-

nerschaft des Städtchens damit gewonnen? Daß sie weiß, wie vor mehr als dreihundert Jahren die „Vier" gemacht wurde? Hat denn dies so großen Werth?

Dies allein allerdings nicht; es würde jenen Menschen in der ihnen nöthigen Bildung nichts fehlen, wenn sie dies nicht wüßten. Aber etwas Anderes hat seinen Werth, nämlich daß sie Kenntniß bekommen von Etwas, das sie hundertmal — denn die Schrift ist groß und deutlich — *gesehen*, aber gleichgültig *übersehen* haben; daß sie nun darauf *achten*; daß sie überhaupt lernen, auf das, was sie *sehen*, namentlich wenn es ihren Heimathsort betrifft, auch zu *achten*.

Eigentlich hätte der Lehrer des Ortes nicht das Hinzukommen eines Fremden abwarten sollen; er hätte, wenn überhaupt Heimaths- oder Ortskunde in seinem Unterrichte vorkommt, und wenn dabei, wie natürlich, auch die Kirche und ihr Thurm in's Auge gefaßt wird, schon ohne fremde Anregung auf diese Inschrift aufmerksam machen sollen. Vielleicht aber hat er selbst diese Zeichen nicht gekannt? Nun, dann hätte er sie von einem Kundigen sich sollen erklären lassen. Es bringt dem Lehrer keine Schande, wenn er über das, was er nicht weiß, sich belehren läßt. Wie Vieles habe ich auf solche Weise gelernt!

Daß der Lehrer jenes Landstädtchens hierin nichts gethan hat, war mir ein niederschlagender Beweis davon, wie wenig doch das **Anschauen**, obgleich seit mehr als vierzig Jahren in vielen Büchern und Aufsätzen pädagogischer Zeitschriften betont, in der That geübt wird. Es fiel mir dabei etwas Anderes ein. Im Jahre 1842 schrieb ich, als Lehrer an der Beuder'schen Erziehungsanstalt in Weinheim, für das Programm der Anstalt Einiges „über naturgeschichtlichen Unterricht." Wenige Jahre nachher wohnte ich in Frankfurt einer Schulprüfung bei und hörte da, wie „Naturgeschichte" ohne jede Anschauung, bloß nach Büchern betrieben und der Hauptwerth auf das *gedächtnißmäßige Einprägen* des Systems gelegt wurde. „Schreiben Sie immerhin Programme!" rief mir dabei spöttisch lächelnd ein Berufsgenosse zu. Er wollte damit sagen: All euer Dringen auf Anschauung, auf lebensvolles Erfassen zunächst von Einzelnem, nützt bei der großen Masse von Lehrern doch nichts; da wird auf dem bequemen Geleise fortgefahren, und man ist zufrieden, wenn die Schüler das, was im Buche oder Hefte steht, fehlerlos aussprechen können.

Der Spott meines Berufsgenossen hat mich aber nicht muthlos gemacht. Wohl weiß ich, und ich habe es vielfach auch später noch gesehen und gehört, daß häufig Trägheit und Bequemlichkeit hindert, den richtigen Weg einzuschlagen; aber ich weiß auch und habe es erfahren, daß manches gute Wort ein Samenkorn ist, das mit der Zeit keimt und Frucht bringt.

Und ich weiß auch, daß gar mancher treue Lehrer, der auf solche Worte gehört hat, Augen und Sinne seiner Schüler in rechter Weise auf die Dinge umher richtet, und daß diese seine Arbeit nicht vergeblich ist. Auch hiervon ein Beispiel. Kurz nach dem Besuche des kleinen Städtchens kam ich in die Wetterau. An einer Brücke fragte ich einen etwa zwölfjährigen die Gänse hütenden Knaben nach dem Namen des Wassers, über das die Brücke führte. „Die Wetter", war die richtige Antwort. Ich fragte weiter, wo ihre Quelle sei.

„Auf dem Vogelsberg." Wohin sie fließe. „In die Nied (Nidda), in der Gegend von Ilbenstadt." Zugleich deutete er, ganz richtig, nach Süden. Unaufgefordert fügte er noch hinzu, das Wasser, über das ich vorhin gekommen (ich kam von Westen), sei die Us (Usa); sie fließe aus der Gegend von Usingen her und gehe nicht weit von hier in die Wetter.

Was der muntere, frische Bauernknabe sagte, flößte mir Achtung vor dem Leh-

rer seines Dorfes ein. Und so, bin ich überzeugt, gibt es noch manche Lehrer in unserm deutschen Lande.

Und so will ich mich durch die Erfahrung in dem kleinen Städtchen nicht muthlos machen lassen. Samen wollte ich ausstreuen durch meine „Heimathskunde," und ich weiß, es ist nicht vergeblich gewesen."

Wir zweifeln nicht, daß der Herr Verfasser auch unter den Lesern des Ev. Schulblattes eine nicht geringe Zahl älterer und jüngerer Lehrer finden wird, die seine treffliche Anweisung zu würdigen und sich nützlich zu machen wissen. Ich selbst kann nicht umhin, ihm aus der Ferne meinen Dank auszudrücken für eine Arbeit, die nicht aus Speculation oder andern untergeordneten Interessen hervorgegangen, sondern lediglich aus dem höhern Streben, der Schule zu dienen. Sie kann uns Lehrern zeigen, wie wir unsere Arbeit zu einer fruchtbringenden machen, wie wir überhaupt unsern Platz in rechter Weise ausfüllen können. Geschieht das, so haben wir für die richtige Werthschätzung der Schularbeit gar nicht zu sorgen. — f —

Auch ein Wort über geschichtlichen Unterricht in der Volksschule.

In den meisten unsrer Volksschulen beschränkte sich noch in nahe liegender Zeit der geschichtliche Unterricht im Wesentlichen auf die biblische Geschichte alten und neuen Testaments. Was das alte Testament in einfältiger lebendiger Anschaulichkeit von den guten und schlimmen Vorgängen des Hauses, von Ehe und Kinderzucht, von der Entwicklung der Familie zum Stamm und zum Volke und Staat berichtet, wie von dem was zu deren Gedeihen oder Verderben geführt, daran hatte der größte Theil unsres Volkes in Stadt und Land seine geschichtliche Bildung zu gewinnen, und daraus sollte und konnte die Erkenntniß aufgehen, daß die Sünde der Leute Verderben ist und Gerechtigkeit ein Volk erhöhet. Nicht selten brachten außerdem die Ueberlieferungen des Hauses, der Heimat, des Landes, Ruinen und andere Baudenkmale der Umgebung, Volkslieder, auch gelegentliche Mittheilungen strebsamer Lehrer den Schülern etwas von berühmten Männern und Ereignissen, wie etwa von den Mordbrennereien Ludwigs des Vierzehnten, von Prinz Eugen, vom alten Fritz, vom alten Blücher und Aehnlichem; protestantischen Schülern wurden meistens auch Luther oder der Pfälzer Fritz gepriesen. Ohne Werth und Bedeutung waren auch derartige Ueberlieferungen nicht: die Jugend merkte dabei, daß sie nicht bloß von heute oder gestern wäre, daß auch in der Vorzeit ihrer Heimath, ihrem Lande merkwürdiges begegnet sei. Aber freilich zusammenhangslos, verworren, meist legendenartig entstellt wie diese Ueberlieferungen durchgängig waren, konnte aus denselben geschichtliche Bildung, auch nur der elementarsten Art, nicht als Frucht erwachsen. Dagegen wenn es der eigentliche Zweck der Beschäftigung mit der Geschichte ist, aus lebendigen Anschauungen zu gesunden Begriffen von den Bedingungen des Lebens der Einzelnen und der Völker zu gelangen, und wenn das Einprägen von Facten, Namen, Zahlen nur soweit Werth hat als diese solchen Anschauungen zum Anhalt dienen und durch dieselben immer wieder belebt werden, so waren Schulen und Lehrer bei jener Beschränkung des geschichtlichen Unterrichts auf die biblische Geschichte doch gar nicht so übel berathen. Die Schüler konnten diesem Unterricht mit Theilnahme und Verständ-

niß durch ein übersichtliches Gebiet folgen und trugen wirkliche zusammenhangende Anschauungen von menschlichen Dingen davon. Die Lehrer hatten eine lösbare Aufgabe vor sich, während sie zu fruchtbarer elementarer Behandlung umfassenderer Gebiete der Geschichte sich großentheils nicht genügend vorbereitet und befähigt fanden.

Seit länger als einem Menschenalter hat sich indeß eine von Grund aus veränderte Ansicht von der Leistungsfähigkeit und Aufgabe der Volksschule und von einem unerläßlichen durch die Schule zu erreichenden Maaße allgemeiner Volksbildung und insonderheit von dem der Volksschule obliegenden Unterricht in der Geschichte Bahn gebrochen. Sie soll fortan nationale Erziehung bewirken und dadurch wesentlich beitragen den Sieg in dem Kampfe herbeizuführen, den man neuerdings den Kulturkampf genannt hat. Unterricht in der vaterländischen Geschichte namentlich soll als ein Hauptstück nationaler Erziehung in keiner Volksschule fehlen. Möge denn die nunmehrige moderne Volksschule es zu vermeiden wissen, das bittre Wort zu bestätigen, was ein weltgewandter und erfahrungsreicher Mann kürzlich öffentlich ausgesprochen hat, „daß man in Deutschland viel lerne und wenig verstehe."

Wird aber nun Unterricht in allgemeiner, wenigstens in vaterländischer Geschichte Regel für die Volksschule, so wird es dafür wesentlich darauf ankommen, daß sich gute literarische Hülfsmittel dazu für die Lehrer derselben finden, deren Bildungsgang und die große Mannichfaltigkeit der Lehrgegenstände, mit welcher sie in ihrer Vorbereitungszeit beschäftigt werden müssen, gerade diesen Unterrichtszweig ihnen zu einem besonders schwierigen machen. An die Quellen, deren hauptsächlichste für die biblische Geschichte des alten Testaments offen vorlag, können sie selbstverständlich nicht gehen, wenn sie allgemeine und vaterländische Geschichte lehren wollen. Auch die von kundigen Männern unmittelbar aus den Quellen geschöpften Darstellungen dieser Geschichte sind ihnen selten zugänglich und bei ihrem großen Umfang in der Volksschule, in welcher immer nur ein knappes Plätzchen, eine kurze Zeit neben den vielen andern Gegenständen, die man für unerläßlich hält, für Geschichte erübrigt werden kann, kaum auszubeuten, auch wenn etwa ein Lehrer sonst dazu im Stande sein sollte. Der Lehrer der Volksschule wird sich durchgängig an gedrängte Lehrbücher der vaterländischen Geschichte zu halten haben. An solchen fehlt es bekanntlich gar nicht, vielmehr sind sie in wachsendem Ueberfluß zu finden. Wenn aber ein strebender und denkender Lehrer aus dieser Fülle die zahlreichen dürren, ohne Kenntniß aus Namen, Zahlen und eingestreuten obligatorischen Redensarten, nicht selten im Thatsächlichen fehlerhaft zusammengestoppelten Machwerke, die kein Unterricht zu beleben vermag, ausscheidet, und auch die tendenziösen Lehrbücher sich fernhält, welche versteckt radical oder schönfärberisch servil*) der Schule nicht frommen können, so schrumpft der Ueberfluß doch sehr zusammen. Es kann daher den Schulen und den Lehrern nur förderlam sein, wenn die guten Bücher sich mehren, und die wirklich zweckmäßigen wachsende Anerkennung finden.

Solche Anerkennung hat denn auch der deutschen Geschichte von Rector Bender

*) Hier mag u. a. an die vaterländische Geschichte von Vormbaum erinnert werden welche lange, nachdem die neue Deutsche Zeit mit dem Jahre 1813 begonnen hatte, als nur ein alberner aber einflußreicher Wahn Preußen und Deutschland in Gegensatz stellte, den Preußischen Schulen und Lehrerseminaren empfohlen wurde. In derselben war der Königliche Aufruf „an mein Volk" vom 17. März 1813 wieder gegeben, aber in der Stelle „wenn wir nicht aufhören wollen Preußen und Deutsche zu sein" durch Unterdrückung der Worte „und Deutsche" ungescheut gefälscht.

in Langenberg nicht gefehlt, welche im Jahre 1855 zum erstenmale erschien und jetzt nach 21 Jahren bereits in fünfter Auflage (Essen bei Bädeker) durchaus verbessert und bis auf die Gegenwart fortgeführt vorliegt. Auf gute Autoritäten bauend, voll vaterländisch warmer Gesinnung, aber nicht declamatorisch, im Thatsächlichen durchgängig sehr genau, die culturhistorische Entwicklung mit den politischen Begebenheiten sinnig verflechtend, wird das zugleich ansprechend geschriebene Buch immer mehr Freunde finden und ein reicher Anhang gutgewählter Gedichte, welche von vaterländischen Ereignissen und Gefühlen singen, wird Alt und Jung erfreuen.

Landfermann.

Vom Zeichenunterricht.

Wien. Kein Unterricht ist derzeit in eben dem Maße auf Abwege gerathen, als der Zeichenunterricht. Das Mechanisiren, von allen hervorragenden Pädagogen eindringlichst bekämpft, von allen verständigen Lehrern möglichst vermieden, wird bei uns von der Regierung so wie von Jenen, die das entscheidende Wort über die einzuhaltende Methode gepachtet haben, wir möchten sagen mit Dampfkraft gefördert. Seht euch die Grandauer'sche Zeichenschule an, diese vielgepriesene junge Blüte des k. k. Schulbücher-Verlages! Es folgt in diesem Werke Figur auf Figur ohne jeglichen, dem Kinde faßbaren Gehalt. Kein Bild, bei dem sich das Kind etwas denken könnte, lauter Tapetenmuster, als handle es sich darum, die gesammte Schuljugend in Stadt und Land zum Formenzeichnen für die Fabrik zu befähigen.

Das Zeichnen in der Volksschule soll im Dienste der Pädagogik stehen. Es soll in einer Art und Weise gelehrt werden, daß das Kind mit seiner ganzen lebendigen Phantasie, mit seinem ganzen Denkapparat und — mit Lust und Liebe dabei sein kann. Darum muß es zunächst an den Anschauungs- und Erfahrungskreis des Kindes anknüpfen und demgemäß für die Uebungen Formen wählen, in die das Kind mit Hilfe der von ihm schon gewonnenen Anschauungen einen Sinn, eine Bedeutung hineinzulegen vermag: Lebensformen! Es muß sodann mit anderen Schuldisziplinen in Zusammenhang gebracht werden, das Verständniß derselben erleichtern helfen, dazu sind die Figuren systematisch unter verständigem Hinblick auf die einzelnen Abtheilungen des Gesammtlehrplanes auszuwählen.

Wie kommt es, daß das Zeichnen aus dem Dienste der Pädagogik herausgerissen und einseitig dem technischen Zwecke dienstbar gemacht worden ist? Das kommt daher, daß man sich verleiten ließ, Meister der Kunst zu Richtern in einer pädagogischen Frage zu berufen. Der Künstler stellt naturgemäß das Geschick in der Beherrschung der Form als Ziel des Unterrichtes hin; dieses Ziel zu erreichen, ist er bestrebt, Element nach Element, streng stufenmäßig eines dem andern folgend, Alles sich in zahlreichen Formenkombinationen vielfältig wiederholend, üben zu lassen. Er hat nur Einen Wunsch: seine Schüler sollen kunstmäßig geschulte Zeichner sein; die unermeßlich wichtige Bedeutung, die das Zeichnen für den allgemeinen Erziehungszweck hat, und die Nothwendigkeit, dieser Bedeutung gemäß den Unterricht der betreffenden Disziplin zu gestalten — was geht ihn das an!

Jeder Unterricht muß naturgemäß sein, er muß an die sich offenbarende Neigung, an das ungesucht hervortretende, an das natürliche Verlangen des Kindes anknüpfen. Das ist eine pädagogische Regel, ja es ist die pädagogische Regel schlechthin, das Fundamentalgesetz der Pädagogik. Wie aber offenbart sich der Trieb des Kindes

zu bildlichen Darstellungen? Sehen wir da bedeutungslose Striche entstehen? Nein, sondern es schließen sich Linien so aneinander, daß irgend Etwas herauskommt, von dem das Kind erklärend sagt: Das ist ein Haus, oder ein Brunnen, oder eine Bank, oder ein Hund ꝛc. Für den gebildeten Pädagogen ist das genug, um über den Weg, den das zeichnende Kind geführt werden muß, ins Reine zu kommen, er entscheidet sich für die Lebensformen als für das Naturgemäße.

In Oesterreich beherrschen die Akademien und die Mittelschulen das Zeichnen in den Volksschulen. Die dominirenden Zeichenmeister erwachsen in irgend einer höheren fachlichen Lehranstalt; mit glänzenden, wesentlich auf Grund blos technischer Meisterschaft erworbenen Zeugnissen und Empfehlungen treten sie dann in irgend eine Mittelschule als Zeichenlehrer ein, bilden hier geschickte Zeichner heran, und nun läßt man sich, beirrt von der Annahme, daß Zeichnen ja doch Zeichnen sei, verführen, ihre Ansichten über das Kunstzeichnen zur Grundlage für das pädagogische Zeichnen in den allgemeinen Schulen des Volkes zu machen. Wir haben es erlebt, daß ein solcher Zeichenprofessor der Mittelschule energisch gegen den Hut zu Felde zog, den die Kinder auf Grund der analytisch-synthetischen Methode gezeichnet hatten; mit vier geraden Strichen lasse sich kein Hut zeichnen, und mit solchen falschen Bildern tief unten werde ihm die Lösung seiner Aufgabe hoch oben unmöglich gemacht.

Wir betrachten die Grandauer'sche Zeichenschule als die Illustration zu einem großen und bedauerlichen Mißkapitel des ministeriellen Lehrplanes. Nach einer Anzahl von Jahren wird sicher die Erkenntniß des Richtigen auch in Oesterreich wieder einkehren, alsdann werden auch jene älteren Zeichenschulen, die ihre Formen dem Leben entnehmen und auf dem Boden der Pädagogik erwachsen sind, wieder zu Ehren kommen. Bis dahin aber muß sich Oesterreichs Lehrerschaft mit dem Gedanken trösten, daß sie an dem gegenwärtigen „Aufschwung" des Zeichenunterrichtes ganz unschuldig ist. Fr. päd. Bl.

Hameln, den 25. September.

Vom Monate Februar an bis jetzt hat der Lehrerverein Hameln-Gr. Berkel 6 Sitzungen abgehalten. Nachdem in der Sitzung am 24. Februar zuerst einige geschäftliche Sachen erledigt waren, gelangte der Vortrag der vorhergehenden Sitzung: „Amos Comenius" zur weiteren Besprechung. Herr Tönnies recapitulirte in übersichtlicher Weise den reichen Inhalt seines Vortrages, und die Hauptsätze dieser Recapitulation bildeten dann die Ausgangspunkte zu einer fruchtbaren Besprechung. Besonders wurde die Idee der „allgemeinen Volksschule" die Veranlassung zu einer lebhaften Debatte. Auch die didactischen Regeln des großen Pädagogen riefen durch ihre außerordentliche Gedankenfülle ein überaus reges Interesse wach. In den beiden folgenden Sitzungen, am 26. April und 14. Mai, bildeten: Wünsche für das zu erwartende Unterrichtsgesetz den Hauptgegenstand der Tagesordnung. Da aber diese Verhandlungen durch zeitiges Unwohlsein des Referenten und Hauptvertreters nicht zu Ende geführt sind, müssen wir auf weitere Mittheilung verzichten. Die am 23. Juni stattgehabte Versammlung beschäftigte sich mit dem Vortrage des Herrn Schulinspectors Jagau-Hameln: „Sprache und Sprechen in der Schule." Anfangs legte derselbe klar, daß zur Erlernung und zum Gebrauche einer Sprache wesentlich eine geläufige und korrekte Aussprache gehöre. Dieser mechanischen Seite der Sprache sei aber auch stets die volle Aufmerksamkeit zuzuwen-

den, was in vielen Schulen noch immer nicht genug geschehe. Vor allem habe die Volksschule die Aufgabe, ein gutes und genaues Sprechen zu erstreben, weil es ihren Schülern an Gelegenheit mangele, eine schriftgemäße Aussprache zu hören und sich anzueignen. Dies könne im besondern durch die an den Lese-, Anschauungs- und Sprachunterricht angeschlossenen Sprachübungen geschehen; doch müsse auch in jeder andern Stunde mit Konsequenz auf ein gutes Sprechen gehalten werden und sei möglichst eine von jeder mundartlichen Färbung freie Aussprache zu erzielen. Zu einer schriftgemäßen Aussprache gehöre aber, daß rein und deutlich gesprochen werde; insbesondere sei auf eine reine und richtige Aussprache der Vocale sowie auch auf eine genaue Unterscheidung der harten und weichen Konsonanten zu halten. Jede mündliche Leistung müsse eine laute, für alle Schüler der Klasse vernehmliche sein. Zur allgemeinen Verständlichkeit des Gesprochenen gehöre eine mäßige Langsamkeit und eine genaue Articulation nebst Beachtung angemessener Pausen. Als Mittel, ein gutes mechanisches Sprechen zu erzielen, wurden genannt: Stetes Antworten in vollständigen Sätzen von den Schülern, strenges Halten auf korrektes Sprechen bei Schülern und Lehrern, häufiges Vorsprechen und Vorlesen, fleißige Deklamirübungen; als besonders wichtig wurde das Chorsprechen der Schüler hervorgehoben und weiter auf die richtige Handhabung desselben eingegangen. An diesen Vortrag knüpfte sich ein weiterer Gedankenaustausch von Seiten mehrerer Vereinsmitglieder, und Manches aus dem Schatze der Erfahrung wurde mitgetheilt. In der Conferenz am 18. August hielt Herr Lehrer Tiesing-Hameln einen längeren Vortrag aus der Anthropologie und zwar aus dem Gebiete der Somatologie: „Das Knochengerüst." Nachdem Redner einleitend das weite Lehrgebiet der Anthropologie nach Bedeutung, Umfang und weiterer Eintheilung klar gelegt hatte, schickte derselbe erst einiges über den Menschen im allgemeinen voraus, indem er über Abstammung, Verbreitung, Racen und Religion der Menschen redete. Zu dem sich gestellten Hauptthema übergehend sprach er zuerst über die Bestandtheile der Knochen und darnach über den Zweck und Dienst derselben. Er unterschied nach dieser Seite lange oder Röhrenknochen, platte und breite Knochen, dicke und kurze Knochen. In eingehender Weise sprach der Vortragende dann unter zweckmäßiger Benutzung von abbildlichen Darstellungen vom menschlichen Körper weiter von der Verbindung der Knochen unter einander und den verschiedenen Theilen des Knochengerüstes, deren einzelne Knochen genau gezeigt und benannt wurden. Der Vorsitzende fühlte sich gedrungen, dem Redner für den ebenso belehrenden als interessanten Vortrag, welcher nahe an 1½ Stunden dauerte, den besondern Dank der Versammlung auszusprechen. Eine weitere Besprechung knüpfte sich an diesen Vortrag nicht, dagegen wurde auf Antrag des Schulinspectors Jagau von der Versammlung der lebhafte Wunsch ausgesprochen, Herr Landwehr-Hameln möge über die Enthüllungsfeier des Schüren-Denkmals berichten, welchem Wunsche gern nachgekommen wurde. In der letzten Sitzung, welche am 15. d. Mts. stattfand, stand auf der Tagesordnung „die Fortbildungsschule." Einen einleitenden Vortrag über diese Tagesfrage hatten die Herren Schulinspectoren Jagau-Hameln und Lehrer Vogelsang-Afferde übernommen, ersterer mehr vom städtischen, letzterer mehr vom ländlichen Gesichtspunkte aus. Da aber vorab noch einige geschäftliche Sachen zu erledigen waren, konnte nur noch das Referat des erst genannten Herrn erfolgen. Die Idee der allgemeinen Fortbildungsschule, welche von mehreren Seiten erstrebt wird, ließ Redner bei Seite, betonte vielmehr, die Volksschule sei überall dahin zu heben und zu pflegen, daß sie den Anforderungen, welche an die allgemeine Bildung zu stellen sind, zu genügen vermöge. Der gewerblichen

Fortbildungsschule sich zuwendend, beantwortete derselbe eingehend folgende 3 Fragen:

I. In wiefern sind Fortbildungsschulen ein Bedürfniß? Der Gewerbtreibende bedarf einer bedeutend höheren allgemeinen Bildung, als die gegenwärtige Volksschule für sie bietet. 2. Die technische Ausbildung des Lehrlings muß eine weit gründlichere sein, um ihm eine den Zeitanforderungen genügende Fortbildung zu gewähren.

II. Wie ist diesem Bedürfniß bisher genügt?

1. Im preußischen Staate;
2. in Süddeutschland;
3. in Oesterreich;
4. in Hamburg?

III. Was muß geschehen, um den vorhandenen Bedürfnissen zu genügen?

Zum Schluß faßte der Redner den lehrreichen Inhalt seines interessanten Vortrages in folgenden 10 Thesen zusammen:

„1. Die Volksschule ist so zu organisiren, daß allgemeine Fortbildungsschulen, welche nur den Zweck haben, die vernachlässigte allgemeine Bildung zu ergänzen, entbehrlich werden. Wo sich auf dem Lande das Bedürfniß herausstellt, sind allgemeine Fortbildungsschulen mit facultativem Besuche zu erreichen.

2. In den Städten sind gewerbliche Fortbildungsschulen durch Landesgesetz einzurichten, welche sich in eine Unter- und eine Oberabtheilung gliedern; der Besuch der ersteren ist für alle Lehrlinge im allgemeinen vom 14. bis 16. Jahre obligatorisch, aber auch für Nichtlehrlinge zugänglich; die letztere ist facultativ und für die fähigeren Lehrlinge vom 16. bis 18. Jahre, namentlich für die Gesellen, berechnet.

3. Die Grundlage der gewerblichen Fortbildungsschule bildet die tüchtige Volksschule mit obligatorischem Zeichenunterrichte, der von tüchtig vorgebildeten Lehrern ertheilt werden und mit dem der Gewerbschule in engen Zusammenhang stehen muß.

4. Schon auf der Unterstufe der gewerblichen Fortbildungsschule ist bei allem Unterrichte auf das Gewerbe der Schüler möglichst Rücksicht zu nehmen; auf der Oberstufe ist die Fachbildung noch mehr in den Vordergrund zu stellen; die Schüler verwandter Gewerbe sind möglichst zu Sachklassen zu vereinigen.

5. Bei strenger Forderung eines Minimums müssen die gesetzlichen Bestimmungen mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse der Organisation gewerblicher Schulen möglichst freien Spielraum gestatten.

6. Die gewerblichen Schulen, welche durch Landesgesetz von den Kommunen zu errichten sind, sowie die facultativen allgemeinen Fortbildungsschulen, empfangen einen Staatszuschuß, welcher nach den localen Bedürfnissen bemessen wird.

7. Alle niedern technischen Schulen ressortiren vom Handelsministerium und stehen unter der Oberleitung einer General-Commission, welcher Provincial- und städtische Commissionen unterstellt sind, in denen namentlich auch Industrielle und Handwerker vertreten sein müssen.

8. Der Staat hat für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte Sorge zu tragen. Zu Lehrern der gewerblichen Fortbildungsschulen sind vorzugsweise tüchtige Männer der Praxis, die den Bedürfnissen und Interessen der Handwerker möglichst nahe stehen, zu wählen.

9. Zur Förderung des gewerblichen Schulwesens sind in jeder Provinz Ausstellungen von Zeichnungen in Verbindung mit Lehrerconferenzen zu veranstalten. Die Sorge für Auswahl und Herstellung von Lehrmitteln liegt der General-Commission ob.

10. Zur Förderung bestimmter Industriezweige ist von Seiten des Staats die Pflege gewerblicher Fachschulen, deren Besuch von dem der Fortbildungsschulen befreit, thunlichst ins Auge zu fassen."

Bei der vorgerückten Zeit konnte eine Besprechung dieser Thesen nicht mehr erfolgen, sondern dieselben wurden nebst dem Referate des Herrn Vogelsang auf die nächste Tagesordnung gesetzt.

Schulhäuser alter Tage.

1. In einem kleinen Dorfe des Odenwaldes unterrichtete ein mir anderswo bekannt gewordener, zwar junger aber kränklicher Lehrer. Gegen Weihnachten 1850 kam ich auf einer Wandernng von sechs Stunden Ausdehnung und beim Besuche von ebenso vielen Lehrern am Nachmittag in sein Schulzimmer, das nach unserem landläufigen Ausdrucke mehr „ein Mädchen für Alles" war. Denn mindestens waren des Volksbildners Wohn- und Schlafgemach mit dem Schulzimmer dieselbe kleine Lokalität. An dem Fußende der Bettlade machte sich eine bunt angestrichene Kiste, wie sie Knechte und Mägde jener Gegend nach ihrer Verdingung mit sich führen, bemerkbar. Darin war des Lehrers ganze Habe enthalten, sie diente ihm indessen zum Sitz oder Katheder, wenn ihm wegen seiner Schwäche das Stehen zu sauer geworden. Daneben stand ein großer Wasch- oder Badezuber, in welchem der junge Mann, nach Anweisung des nahen Kaltwasserarztes, täglich seine Abspülung vorzunehmen pflegte. Für die kleine, aus etwa fünfzehn Kindern verschiedenen Geschlechtes und Alters bestehende Schule waren höchstens zwei Subsellien angebracht, die den geringen Raum arg beengten. Da der Lehrer gerade stand und ich bereits einen Weg von drei Stunden gemacht und noch weiter wollte, ließ ich mich auf der Kiste nieder und hörte aufmerksam zu. Eine solche Treue in einem jämmerlich bezahlten Amte gebiert immer eine Art Andacht mit freudiger Empfindung und herzlichem Wunsch für die Erfolge dieses Arbeiters. War des jungen Mannes Freude über diesen unerwarteten Besuch eine große, sich auch den Kindern mittheilende Freude gewesen, so war der baldige Abschied auch für mich nicht angenehm. Doch ich wollte noch weiter und einige Schulen der Nachbarschaft besuchen, mehr eigentlich die Lehrer als die Schulen. Doch war mir die Gegend ganz unbekannt. Was später aus dem Manne geworden, weiß ich nicht; aber ich weiß, daß er, wenn zu besserer Gesundheit gelangt, ein tüchtiger Lehrer geworden ist.

2. Ja, die Schulhäuser alter Tage!! Früh Morgens war ich von meinem Wohnort aufgebrochen, um einer Prüfung einer auf der Höhe gelegenen Schule mit anzuwohnen. Ein Regierungsrath und ein Realschuldirektor kamen den Berg hinaufgefahren, als ich schon die Räumlichkeiten durchlaufen hatte. Ich bat die Herren, ehe sie zur Schulprüfung schritten, doch erst das Haus und die Einrichtung zu sehen. Das Haus liegt an einem Hügel, auf dem der Begräbnißplatz. Bei jedem Leichenbegängniß wird der Sarg durch das Schulzimmer getragen. Eine breite Thür führt nach dem Gottesacker. Die Leidtragenden bleiben auf den hinteren, aus Balken bestehenden Sitzen, die auf Klötzen ruhen. Das Modergespühl dringt gegen die Kellerwand des Schulhauses vor und bedeckt sie mit Schimmel. Zudem bricht sich der Wind stark an dem Hügel und treibt den Rauch in den Schlot zurück, so daß in der Küche nicht zu kochen und in dem Wohnzimmer kaum zu athmen ist. Die jungen Eheleute konnten daher ihren Mittagstisch weder zu Hause bereiten noch genießen und mußten in einem nahe gelegenen Dorfe sich beköstigen lassen. Dies Alles theilte ich den Examinatoren nebst der Frage mit: „Ists möglich, daß ein Lehrer unter solchen Ver-

hältnissen Lust an seiner Schule haben kann?" Die Prüfung fiel leidlich aus und zwar in Gegenwart sämmtlicher Gemeindeältesten, die sich blos eingefunden hatten, um etwaige Klagen des Lehrers im Chor abzuweisen. Allein der Lehrer schwieg und verließ bald diese Stelle. Zu bemerken ist noch, daß dessen einer Vorgänger in dem Jahre 1849, als er die Kirchenlieder abhören wollte, von dem einen Knaben erfuhr, sein Vater habe gesagt, der Schüler brauche diese Verse nicht zu lernen (ein garstiger Ausdruck wurde noch beigefügt). Der Lehrer bestrafte diese höchst unsaubere Aufforderung. Darauf wollte man ihm das Haus stürmen. Er verschloß die Thür, zeigte sich mit einem Beil am Fenster und drohte, Jedem, der es wagen würde, mit Gewalt einzudringen, den Schädel einzuschlagen. Dieser Lehrer ist schon lange todt. Er war einer der begabtesten und fleißigsten, die ich gekannt habe.

Dr. Ed. Dürre (fr. pädag. Bl.).

Kleinere Mittheilungen.

1. Aus Anlaß eines Spezialfalles haben die Provinzialbehörden darauf hingewiesen, daß es nach den bestehenden Bestimmungen unzulässig ist, Seminaristen im Hinblick auf ihren bevorstehenden Abgang vom Seminar schon vor bestandener erster Prüfung neben bereits geprüften und anstellungsfähigen Lehrern für vakante Lehrerstellen zur Wahl zu präsentiren und an Wahlproben theilnehmen zu lassen. Nur in solchen Fällen, in welchen auf die ordnungsmäßig erlassene Vakanzanzeige anstellungsfähige Bewerber sich nicht gemeldet haben, kann es statthaft erscheinen, ungeprüfte Seminarabiturienten für vakante Lehrerstellen in Aussicht zu nehmen; dann soll aber bei Wahlstellen von einer Wahl abgesehen und vorläufig die Erlaubniß der Regierung zur Besetzung der Stelle ohne Wahl eingeholt werden.

2. Die Frage der Schulferien während des Sommers wird, wie der „Köln. Ztg." geschrieben wird, nach den in diesem Jahre mit der neuen Einrichtung fünfwöchentlicher Ferien gemachten Erfahrung demnächst eingehend die entscheidenden Stellen beschäftigen. Bekanntlich ist die Zahl der Gegner zu lang bemessener Schulferien an Stelle der in jedem Vierteljahr zu gewährenden kurzen Ferien ziemlich groß. Das Unterrichtsministerium hat darein gewilligt, in diesem Jahre den Versuch mit längeren Sommerferien zu machen, und sich vorbehalten, den Bericht über die mit dem Versuche gemachten Wahrnehmungen entgegenzunehmen und davon weitere Schritte abhängig zu machen. Es liegt jedenfalls in der Absicht, die Ferienfrage möglichst in übereinstimmender Weise für die ganze Monarchie zu ordnen, und es sind deshalb auch Berichte von den Regierungsbehörden in dieser Beziehung eingefordert worden.

3. Das Eingreifen der Schulvorsteher in das Innere des Schulwesens ist, wie der „Staats-Anz." mittheilt, nach einem Erkenntniß des Ober-Tribunals vom 27. Juni d. J., dem Berufskreise der Schulvorsteher gänzlich entzogen und dem Lokal-Schulinspektor zugewiesen. Betritt ein Schulvorsteher die Schulstube während des Unterrichts, um sich ein Eingreifen in das Innere des Schulwesens anzumaßen, so macht er sich des Hausfriedensbruches schuldig.

4. Wie man in einer Nacht eine fremde Sprache lernt.

Graf Moltke war vor einiger Zeit auf eine in schwedischer Sprache abgefaßte Broschüre militärwissenschaftlichen Inhalts aufmerksam gemacht worden und bezeigte ein lebhaftes Interesse, schnell einen Uebersetzer dafür zu finden.

Der Adjutant des Feldmarschalls forschte im Generalstabe nach Offizieren, die der schwedischen Sprache mächtig wären, und in einen Saal eintretend, wo an 20 Offiziere versammelt waren, sagte er: „Kann einer der Herren so viel Schwedisch, um bis morgen eine Broschüre für den Feldmarschall zu übersetzen?"

Allgemeines Schweigen. Nur ein Offizier trat an den Oberst heran und meldete: „Ich will es riskieren, aber ich muß selbst erst Schwedisch lernen."

Der Feldmarschall freute sich, als er von dieser Entschlossenheit hörte.

Der unternehmende Offizier stürzte in den ersten besten Buchladen, um Grammatik und Lexikon zu holen. Er sollte am nächsten Morgen wiederkommen.

Ehe er aber am anderen Tage den Buchhändler wieder aufsuchte, trat der Adjutant bei ihm ein: „Der Feldmarschall hat sich über Ihren Entschluß gefreut, läßt aber bestens danken, er hat sich gestern selber Grammatik und Lexikon verschafft und über Nacht so viel Schwedisch gelernt, daß er gleich mit der Uebersetzung fertig sein wird."

Und so war es in der That.

Literarischer Wegweiser.

Auswahl patriotischer Gedichte zum Vortrag in Schulen. Zusammengestellt von Dr. Bröstcke, Rector. Grünberg. Friedrich Weiß's Nachfolger 1876.

Fünfzig, im Ganzen gut gewählte, auf wichtige Epochen der vaterländischen Geschichte sich beziehende Dichtungen von den Sängern der Freiheitskriege und neueren Dichtern von Gottes Gnaden. Nr. 1 und 2 sind von Tiedge und Gleim; die Dichtungen 1—5 beziehen sich auf die Zeit von 1756—1763; Nr. 6—13 versetzen in das Jahr 1813; Nr. 14—21 haben die Ereignisse der Jahre 1864 und 1866 zum Vorwurfe, und die übrigen Gedichte (Nr. 22—50) behandeln die Jahre 1870 und 71; doch sind die 4 letzten Poesien mehr allgemeinen Inhalts.

Das Gedicht Nr. 21: „Der Einzug in Berlin" ist nicht von Hesekiel, wie dort irrthümlich angegeben ist, sondern von Fontane.

Wir hatten mehrfach Gelegenheit, Sammlungen von Gedichten, die in den ruhmreichen Kriegsjahren 1870 und 1871 entstanden sind, einzusehen. Aufgefallen ist es uns, daß die werthvollen Poesien, welche in den genannten Jahren das „Volksblatt für Stadt und Land" brachte, so wenig dabei berücksichtigt worden sind. Ist denn dies Blatt so wenig bekannt und verbreitet, daß die Schätze, die es enthält, so sparsam ans Licht gezogen werden? Es scheint fast, als wären die politischen Zeitungen, Daheim, Gartenlaube und einige andere illustrirte Blätter diejenigen Quellen, auf welche sich der Hauptsache nach die Sammler beschränkten.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang November 1877.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Das Mangelhafte und Verkehrte bei der Erziehung der weiblichen Jugend.

(Von Rector Herrmann in Mühlhausen i. Th.)

Noch in diesem Jahrhunderte konnte es dem Vorsteher einer Mädchenschule, dessen Vorgänger ein Schneider und ein Bäcker gewesen waren, als ein besonderes Verdienst angerechnet werden, daß er das Schreiben als obligatorischen Unterricht einführte, während es bis dahin den Schülerinnen, die dem mittleren Bürgerstande angehörten, anheim gestellt war, ob sie sich an diesem Unterrichte, der besonders bezahlt wurde, betheiligen wollten oder nicht. Seitdem hat sich das Mädchenschulwesen in einer Weise entwickelt, daß es mit seiner Spitze hinauf reicht bis in die Sphäre der höheren Schulen, während hier und da sogar einzelne Glieder des weiblichen Geschlechts sich bis in die Hörsäle der Hochschulen versteigen. Und doch bleibt für die Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend noch sehr viel zu wünschen übrig. Die meisten jungen Mädchen verlassen mit dem zurückgelegten 14. Jahre die Schule und zwar nicht selten mit einer sehr mangelhaften allgemeinen Bildung, schlagen die Bücher zu, um sie nicht wieder zu öffnen. Zeit und Kräfte gehören nur der Besorgung des Hauswesens und der Beschäftigung mit materiellen Dingen an. Nur ein verhältnißmäßig kleiner Theil besucht nach dem 14. Jahre noch Erziehungs- und Bildungsanstalten, von welchen Viele sich jedoch nur den Anstrich einer allseitigeren Bildung erwerben, welcher ausreicht, das Flache und Lückenhafte so lange zu verdecken, bis der Ernst des Lebens mit seinen unabweisbaren Forderungen es bloß legt und das Grundlose zu Tage treten läßt. Die Gegenstände, welche die Seele jener und dieser mit Gedanken erfüllen, sind Putz und Vergnügen. Die dadurch erzeugten Wünsche finden durch die Eitelkeit der Mütter eine möglichst schrankenlose Befriedigung. Die Bücher, die gesucht und gelesen werden, sind Romane, welche den noch unbestimmten Bildern der jugendlichen Phantasie Form und Gestalt geben. Dabei sind die jungen Mädchen, welche oft auf Kosten einer gründlichen Elementarbildung sich fremde Sprachen angeeignet haben, in den Stand gesetzt, auch die Romane fremdländischer Schriftsteller lesen und ihre Lectüre in dieser Richtung bis über die deutschen Grenzen ausdehnen zu können zum Nachtheile der nationalen Bildung, zu deren Pflegerinnen sie bestimmt und berufen sind. An die Stelle kindlichen Frohsinnes und heiterer Genügsamkeit treten Eitelkeit und Leichtsinn, die Sucht, zu glänzen, Verdruß und Unzufriedenheit, wenn es mißlingt, und tausenderlei Gedanken, die den Frieden

der kindlichen Seele wie schädliches Gewürm benagen. Die für den Ehestand auserwählten treten mit dem 18. und 19 Jahre in denselben, um in ihm zu lernen, was sie schon haben und mitbringen sollten. Da nicht viele junge Männer, die sich meist gewöhnt haben, ihr Einkommen für sich zu verbrauchen, in der Lage sind, ein theures Lehrgeld für die Frau bezahlen zu können, so verzichten sie auf die Ehe, die ihnen für Opfer keinen Ersatz bietet. Deshalb bleibt es einer großen Zahl von jungen Mädchen überlassen, für sich selbst zu sorgen, und sich mit einer traurigen Existenz zu begnügen. Das sind im Allgemeinen die Grundzüge, in welchen sich das Leben der jungen Mädchen bewegt, nicht durch ihre, sondern durch die Schuld derer, welche sie ihnen vorzeichneten.

Der Grund von der verkehrten Erziehung des weiblichen Geschlechts ist in den verkehrten Ansichten von dem weiblichen Berufe zu suchen. Der räumlich beschränkte Wirkungskreis desselben wird auch nach seiner Bedeutung für einen solchen gehalten. Daher kommt es, daß man einerseits die nothdürftigste Elementarbildung für das weibliche Geschlecht für ausreichend hält, während man andererseits eine Bildung für dasselbe in Anspruch nimmt, wie sie die höheren Schulen der männlichen Jugend gewähren, um ihm zu einer gleichen Stellung mit dieser zu verhelfen. Man würde von diesen irrigen Ansichten zurückkommen, wenn man bedächte, daß das weibliche Geschlecht zwar im öffentlichen Leben des Staates sehr zurücktritt, daß aber das Hauswesen, dem es vorsteht, das erste organische Element des Staates und die Grundlage desselben bildet, und daß der Staat selber nur ein Aggregat von Hauswesen ist. Dasselbe gilt von der kirchlichen Gemeinschaft, die ein Aggregat von Familien ist, in welchen die Frauen als Mütter den Mittelpunkt bilden. Es ist also die Stellung des Weibes für die Gemeinschaften, in welchen der Mann öffentlich hervortritt, trotz seines Zurücktretens in ihnen von nicht geringerer Bedeutung für dieselben, als die des Mannes. Um sich davon zu überzeugen, vergegenwätige man sich, daß das weibliche Geschlecht nach seiner Bestimmung eine bedeutende pädagogische Thätigkeit auf die Menschheit ausübt und in die Erziehung derselben überwiegend eingreift. Die erste Erziehung liegt fast ganz in den Händen der Mutter, und auch später übt diese noch den größten Einfluß auf dieselbe aus. Bei der innigen Verbindung der Mutter mit dem Kinde sind ihre Einwirkungen nachhaltig und entscheidend für das ganze Leben. In dankbarer Erinnerung an ihre Mütter haben die größten Männer unseres Volkes die Wahrheit dieser Thatsache öffentlich bezeugt. Deshalb ist bei der Erziehung des weiblichen Geschlechts in erster Linie auf den mütterlichen Beruf Rücksicht zu nehmen. In zweiter Linie steht dann der Beruf des Weibes als Hausfrau. Es ist das die materielle Seite seines Wirkens. Während dem Manne der Erwerb zukommt, ist der Hausfrau die sparsame, zweckmäßige und gewissenhafte Verwaltung und Verwendung zuertheilt, wovon der materielle Wohlstand des Hauses wesentlich abhängt. Durch die Berücksichtigung des weiblichen Berufes bei der Mädchenerziehung wird ein bestimmtes Princip für dieselbe gewonnen, das, fest gehalten, subjective Ansichten ausschließt und vor Verirrung bewahrt. Mit dem Berufe des weiblichen Geschlechts steht die Eigenthümlichkeit seines Wesens in engster Verbindung. Wozu das Weib bestimmt ist, dazu ist es auch durch eine reiche Mitgabe ausgestattet. Die Erziehung des weiblichen Geschlechts

für seinen Beruf hat die Berücksichtigung seines eigenthümlichen Wesens zur nothwendigen Voraussetzung.

Das weibliche Wesen wird so verschieden und so widersprechend beurtheilt, daß es unmöglich ist, auf Grund dieser Urtheile die weibliche Eigenthümlichkeit zu bestimmen. Mit Sicherheit läßt sich dieselbe dagegen feststellen aus dem, was der Beruf von dem Weibe fordert. Die Aufgabe der Erziehung ist es, das weibliche Geschlecht durch eine der Eigenthümlichkeit seines Wesens entsprechende Bildung in den Stand zu setzen, diese Forderungen zu erfüllen. Mit dieser Aufgabe hat es die Erziehung wegen der hohen Wichtigkeit des weiblichen Berufes nicht leicht zu nehmen.

Die genaue Kenntniß des weiblichen Wesens- namentlich des Verhältnisses der geistigen Anlagen zu einander, ist für den Unterricht unbedingt nothwendig, wenn derselbe seinen eigentlichen Zweck erreichen soll. Hierbei ist zu bemerken, daß nicht selten beim Unterrichte Zweck und Mittel verwechselt und letzteres für den ersteren gehalten wird. Es ist da der Fall, wo man ein gewisses Maß mancherlei Kenntnisse als den eigentlichen Zweck des Unterrichts betrachtet. Ein Mittheilen von Kenntnissen, welches nur ein bloßes Wissen zum Zwecke hat, ist eben so wenig ein Unterricht, als ein bloßes Wissen die Bildung ist, die als Resultat durch den Unterricht gewonnen werden soll.

Bei Mädchenschulen ist noch besonders zu berücksichtigen, daß es ohnehin nicht in der Eigenthümlichkeit des weiblichen Wesens liegt, Kenntnisse auf die Dauer festzuhalten, auch der künftige Beruf der Schülerinnen es nicht verlangt. Dem Knaben wird die Aneignung von Kenntnissen schwer und fordert Anstrengung; er hält aber auch das mühsam Erworbene fest. Dazu kommt noch, daß sein künftiges Leben positive Kenntnisse vielfach fordert, und er schon früh auf diese Anforderungen seiner einstigen Lebensstellung hingewiesen wird. Anders ist es bei dem Mädchen. Dasselbe nimmt leicht auf, aber das Aufgenommene verliert sich auch bald wieder in der für wechselnde Eindrücke empfänglichen Seele. Auch ist der Eintritt in seinen künftigen Beruf ganz unabhängig von einem bestimmten Maaße von Schulkenntnissen. Daher kommt es, daß man oft selbst bei den gebildetsten Frauen von den in der Jugend erworbenen Kenntnissen nur wenige noch findet. Hierin liegt kein Vorwurf; es ist das der natürliche Verlauf. Eine Mädchenschule, die nur darauf ausgehen wollte, ihre Schülerinnen mit Kenntnissen für die Zukunft auszustatten, würde das eigentliche Ziel verfehlen. Von ihrer Arbeit würde als letztes Resultat nichts übrig bleiben als jene Hohlheit, die sich unter äußerem Flitter und unter leerem Geschwätz zu verbergen sucht.

Es fehlt allerdings nicht an Solchen, welche als das höchste Ziel der weiblichen Bildung und Erziehung die Aneignung mancherlei Kenntnisse und geselliger Formen und zwar für gesellschaftliche Zwecke betrachten, als ob die Frau im Dienste derselben ihren Beruf und die Aufgabe ihres Lebens zu suchen habe. Diese Ansicht hat die sogenannten Institute hervorgerufen, jene Bildungsanstalten, welche die Nachahmungssucht mit französischem Geiste vom französischen Boden auf deutschen verpflanzt hat. Ihre Zeit scheint jedoch vorüber zu sein, nicht etwa, weil alle namhaften Pädagogen gegen ihre Scheinbildung sich ausgesprochen haben, oder weil mit dem Wiedererwachen deutschen Volksbewußtseins die Erkenntniß von der Wichtigkeit des weiblichen Berufes im deutschen Volke wieder lebendig und allgemein geworden ist,

sondern weil sie von den höheren Töchterschulen verdrängt werden, denen eine solche Bedeutung beigelegt wird, daß jede Stadt der Meinung ist, eine solche Schule haben zu müssen. Wenn eine Stadtgemeinde hinlänglich für die Volks- und Mittelschulen gesorgt hat und ein lebhaftes und thätiges Interesse an der Vorbildung für wissenschaftliche und höhere technische Berufszweige nimmt und zu diesem Zwecke Gymnasien und Realschulen gründet und unterhält, so ist nichts dagegen zu sagen, wenn dieselbe ihre Fürsorge auch einer zweckmäßigen höheren Bildung der weiblichen Jugend in unmittelbarer Weise zuwendet, und auch öffentliche Schulanstalten für die Töchter der gebildeteren Stände in das Leben ruft. Diese Anstalten werden ihre Bestimmung jedoch nur dann erreichen, wenn sie davon zurückkommen, für den Betrieb des Unterrichts und seine Ziele die Gymnasien und Realschulen zum Muster zu nehmen, und als Spitze eines besonderen Mädchenschulwesens der Eigenthümlichkeit der Mädchenschule eine desto schärfere Ausprägung geben. Die Prov.-Corr. klagt in Uebereinstimmung mit den politischen Blättern aller Farben über die Halbbildung als einer Krankheit, die für unser Volksleben die schlimmsten Folgen habe. Die Schulen, namentlich die Mädchenschulen, mögen zusehen, daß ihnen nicht der Vorwurf gemacht werden kann, diese Krankheit mit verschuldet oder verbreitet zu haben.

Der Unterricht soll durch die Erweckung und Leitung einer umfassenden inneren Selbstthätigkeit einen Reichthum geistigen Lebens schaffen. Er besteht seinem Wesen nach in einer beabsichtigten, bewußten, planmäßigen Einwirkung auf die Entwickelung der geistigen Anlagen zur allseitigen und harmonischen Entfaltung eines reichen, geistigen Lebens. Weil der Unterricht zu seiner Einwirkung auf die Entwickelung der Geistesanlagen eines Materials bedarf, so bewirkt er in seinem Fortschreiten zugleich auch ein Wachsthum an Kenntnissen, aber nicht um des Wissens willen, das wieder verloren geht, sondern wegen seines Einflusses und seiner nachhaltigen Wirkung auf das Geistesleben.

Die durch den Unterricht bewirkte allseitige Entwickelung der Anlagen soll aber zugleich eine verhältnißmäßige sein. Es ist nicht selten eine gleichmäßige Entwickelung und Ausbildung der geistigen Anlagen verlangt worden. Diese Forderung ist einem Mißverständnisse ausgesetzt. Eine wirklich gleichmäßige Entwickelung würde eine verkehrte sein, da nicht alle Geisteskräfte im Geistesleben in gleicher Weise und Stärke hervortreten sollen, weil sie nicht alle eine gleiche Bedeutung haben. Es giebt eine Ueber- und Unterordnung in den Geisteskräften. Dieses Verhältniß hat der Unterricht zu berücksichtigen. In Mädchenschulen ist auf dieses Verhältniß ganz besonders Rücksicht zu nehmen, da die Eigenthümlichkeit des weiblichen Wesens auf einem bestimmten Verhältnisse der Kräfte des Geistes zu einander beruht. Daher hat sich der Unterricht in ihr diejenige verhältnißmäßige Entwicklung der Geisteskräfte zur Aufgabe zu machen, wie sie in ihrer Einheit zur Darstellung des weiblichen Wesens nothwendig ist. Einseitige Hervorragungen einzelner Kräfte und Thätigkeiten, sofern sie der Eigenthümlichkeit des Wesens widersprechen, sind zu verhindern. Um diese verhältnißmäßige Entwicklung zu einer möglichst vollkommenen Darstellung des weiblichen Wesens zu bewirken, ist aus den dazu bestimmten Gegenständen das entsprechende Material auszuwählen, und es sind den Gegenständen bei der Behand-

lung die Seiten abzugewinnen, welche in ihrem Einflusse und in ihrer Wirkung sich jenes Verhältniß zum Ziele setzen. Die auf diese Weise gewonnene Bildung soll eine der Eigenthümlichkeit des Geschlechts entsprechende sein.

Hauptsache aber ist, daß das geweckte Geistesleben zugleich die rechte Richtung erhalte. Es muß dem Geiste bei seiner Entwickelung die Richtung gegeben werden, die Gemeinschaft Gottes zu suchen, und in dieser muß er den Antrieb finden, die Pflichten in den zugewiesenen Lebenskreisen mit Gewissenhaftigkeit nach Gottes Willen zu erfüllen und für sein Reich zu wirken. Das ist der Hauptgedanke, der sich durch den gesammten Unterricht hindurchziehen soll. Wenn gesagt wurde, der Unterricht habe dahin zu wirken, daß dem geistigen Leben eine Richtung zu Gott gegeben werde, so ist damit keineswegs gemeint, als solle jeder Gegenstand mit frommen Redensarten durchwebt oder jedem eine biblische Unterlage gegeben werden. Es wird aber damit gefordert, daß der Unterricht sein höchstes Ziel in jener Geistesrichtung finden soll und alle Gegenstände sich nach ihrer Behandlung in der Weise unterstützen und ergänzen sollen, als zur Erreichung dieses Zieles nothwendig ist.

Zu diesem Zwecke ist der Religionsunterricht zum Hauptgegenstande und zum Mittelpunkte alles Unterrichts zu machen. Alle andern Gegenstände sind in Beziehung zum Religionsunterrichte zu stellen und sollen insofern mit ihm im Einklange stehen, als ihre Behandlung nicht von Gott ab-, sondern zu Gott hinführt. Dieses harmonische Zusammenwirken des Unterrichts soll eine harmonische Wirkung hervorbringen; es soll durch harmonische Entwickelung und Ausbildung der Anlagen das Geistesleben zu einem harmonischen sich gestalten. Es ist ein solches, wenn alle Kräfte sich in dem Streben nach Gemeinschaft mit Gott vereinen und in diesem keine der andern hinderlich ist. In diesem Streben soll der Geist den Frieden finden, den die Welt nicht geben, aber auch nicht nehmen kann. Es kann darum die Bedeutung und Stellung des Religionsunterrichts für und in der Schule gar nicht zweifelhaft sein, da ohne ihn eben so wenig eine harmonische Bildung, bei der alle Kräfte in dem rechten Verhältnisse zu einander stehen, als die von jedem Menschen gesuchte und ersehnte Gemeinschaft mit Gott gedacht werden kann.

Die Gemeinschaft mit Gott, welche das Ziel des Unterrichts und der Erziehung sein soll, setzt eine Wechselwirkung voraus. Gott bezeugt sich dem für sein Wort und Wirken empfänglichen Geiste, erweckt, erleuchtet, belebt ihn, und der also erweckte Geist sucht und liebt ihn, erhebt sich zu ihm und einigt sich mit ihm. Er in Gott und Gott in ihm.

Bei dem Weibe ist die Empfänglichkeit für Gottes Einwirkungen durch Wort und Führung eine sehr lebendige. Dem entsprechend ist auch seines Herzens Sehnen und Verlangen nach Gott. Der Zug zu Gott hin ist tief in dem weiblichen Wesen begründet; ihn verleugnen, heißt die Eigenthümlichkeit seiner Natur, den Grundzug seines Wesens verleugnen. Wo das Weib vollendet entwickelt und wahrhaft gebildet auftritt, da erscheint auch Religion als der Grundzug seines Wesens. „Du hast es zu Dir geschaffen, und das Herz ist unruhig und ruhet nicht, ehe denn es ruhet in Dir, o Herr!“ bezeichnet treffend die Stellung des Weibes zu Gott.

In der demuth- und vertrauensvollen Hingabe an Gott befriedigt die Frau zunächst das innerste Bedürfniß ihres eigenen Herzens. In

der Gemeinschaft mit Gott findet sie Kraft, zu tragen, was ihr auferlegt wird. Im Gebete zu ihm fließt ihr Trost zu, wenn der Schmerz wie ein Schwert durch ihre Seele dringt. Im Umgange mit ihm gewinnt sie Freudigkeit und Ausdauer zur Erfüllung ihrer oft schweren Pflichten.

Solchen christlich frommen Sinn verlangt aber auch ihr heiliger Beruf von ihr. Mit ihm soll sie das geistige Leben ihrer Kinder nähren und erweckend auf die übrigen Glieder des Hauses wirken. Durch ihn soll das Haus geweiht und zu einer Hütte Gottes bei den Menschen werden, in welcher Zucht und Sitte und dabei Friede und Freude wohnen. Darum hat die Schule ganz besonders dahin zu wirken, daß die Schülerinnen die Gemeinschaft mit Gott suchen und ihre Seelen in beständigem Umgange mit Gott erhalten. Sie werden Gott desto mehr suchen, je näher er ihnen in Christo getreten ist. Die Liebe und Hingabe des weiblichen Geschlechts knüpft sich nicht an das Sachliche, sondern an das Persönliche. Mit unverlöschlichen Zügen prägt sich das Bild geliebter Menschen seinem Herzen ein. Steht die Gestalt des Heilandes mit seiner Liebe klar und fest vor der Seele, so tritt auch Herz und Leben des Weibes in Beziehung zu ihm. Die Bildung soll eine christliche sein, die sich gründet auf Gottes Wort.

Diese Forderung erhält einen besondern Nachdruck durch die Eigenthümlichkeit der gegenwärtigen Zeit, die nach allen Seiten hin eine sehr bewegte ist. Von diesen Bewegungen der Zeit bleibt bei seiner Empfänglichkeit für Eindrücke auch das Weib nicht unberührt. Weil es aber, an Kämpfen Theil zu nehmen, nicht berufen ist, so geht ihm auch die Befriedigung ab, die aus der Betheiligung daran und aus den damit verbundenen Hoffnungen und Erfolgen erwächst. Es würde also einem immerwährenden Schwanken in seinen Gefühlen Preis gegeben sein, wenn es in solcher Zeit nicht einen sichern Halt durch seine Herzensstellung zu Gott gefunden hätte. Es würde ihm die innere Ruhe fehlen, deren das eigene Gemüth nicht entbehren kann, die aber auch nothwendig ist zu dem stillen Wirken und Walten im Hause und zur Verbreitung des Friedens, den der Mann nach Mühe und Kampf in demselben sucht und der eine der wesentlichsten Bedingungen für die gedeihliche Erziehung der Kinder ist. Um sich diese innere Ruhe in einer unruhigen und wechselvollen Zeit zu erhalten, muß das Verhältniß, woraus sie entspringt, desto fester gegründet werden. Es ist darum für das weibliche Geschlecht jetzt nothwendiger denn je, tiefere Blicke in das Heilswahrheiten zu thun, weil der Zweifel auch ihm nahe tritt und nahe gebricht wird und selbst die gesteigerte Bildung ihm für seinen Glauben gefährlich werden kann, wenn derselbe nicht auf einer tiefern Erkenntniß und einer daraus gewonnenen festen Ueberzeugung beruht. Die ewigen Wahrheiten, die über jeden Wechsel der Zeit erhaben sind, in ihrer Tiefe zu erschließen, um das Herz in seinem Glauben und in seiner Hingabe zu kräftigen und zu stärken: das hat sich die Mädchenschule aus dem angeführten Grunde besonders zur Aufgabe zu machen.

Wie das Ideale, so ist auch das Nationale ein Grundzug des weiblichen Wesens. Die Mutter ist bestimmt und berufen, auch Pflegerin und Erhalterin der Nationalität zu sein. Deshalb sind die Charakterzüge ihres Volkes mit ihrem Wesen inniger verbunden, als bei dem Manne. Der Mann kann aufhören, ein Deutscher zu sein; die Frau bleibt eine Deutsche mitten unter fremden Nationen. Von je her hat das deutsche Weib, fern von

jeder Sucht, in die Oeffentlichkeit zu treten und in ihr zu glänzen, das Haus für seinen stillen Wirkungskreis und die Besorgung des Hauswesens, die Erziehung der Kinder und die liebende Sorge für den Mann für seinen Beruf und für seine Lebensaufgabe gehalten. Auf der Zurückgezogenheit des deutschen Weibes, auf dem verständigen und umsichtigen Walten im Hause beruht hauptsächlich das Familienleben und das Familienglück, welches vom Anfange an bei dem deutschen Volke gefunden wurde. Zeichnet sich das deutsche Weib überhaupt dadurch aus, daß bei ihm alle weiblichen Tugenden tiefer angelegt sind, als bei den Frauen anderer Völker, so sind doch besonders Gottinnigkeit und Gottesfurcht, häuslicher Sinn und treuer Fleiß, Keuschheit und Züchtigkeit die Krone seiner Nationalität. Daß die köstlichen charakteristischen Anlagen des deutschen Weibes zur Entwicklung und die schönen Gaben zur Anwendung kommen, dafür hat die nationale Erziehung der weiblichen Jugend zu sorgen. Zu dem Zwecke darf sie nicht darauf ausgehen, den Sinn nach Außen lenken und für Aeußerlichkeiten wecken zu wollen, sondern muß eine Erziehung zu christlicher Frömmigkeit, Demuth und Bescheidenheit, zur Lauterkeit und Sittsamkeit, zur Züchtigkeit und Gewissenhaftigkeit, zur edlen Einfachheit und stillen Zurückgezogenheit sein. Der Unterricht darf nicht Vielwisserei und Oberflächlichkeit, auch nicht kalte Verstandesmäßigkeit oder flüchtige Gefühlserregungen sich zur Aufgabe machen, sondern muß in die Tiefe des weiblichen Gemüthslebens hinabsteigen und aus dieser besonders unter Benutzung der deutschen Geschichte und Literatur den Nationalcharakter herauszubilden suchen. Aller flitterhafte Ausputz, wie er den jungen Mädchen nicht selten in sogenannten Instituten und Pensionaten nach französischem Muster angeklebt wird, ist eine Entwürdigung und Entweihung des deutschen Wesens, und eine Erziehung, die sich eine solche flitterhafte Ausstattung des weiblichen Wesens zur Aufgabe macht, ist eine grobe Versündigung an der deutschen Nationalität und an dem deutschen Volke. Die Früchte einer solchen verkehrten, dem deutschen Wesen widersprechenden Erziehung bleiben nicht aus. Sie sind erkennbar in der Abneigung gegen das, was der deutschen Volksthümlichkeit angehört, und in der Sucht, fremdländische Sitten und Moden zu heimischen zu machen. Darin aber liegt eine große Gefahr für unser Volk. Denn sind erst die Formen eines fremden Volkes heimisch geworden, dann findet sich nach und nach auch der fremde Geist, der sie erfüllt. Damit aber geht die auf dem Gefühle der Zusammengehörigkeit beruhende Einheit, es geht das Nationalgefühl und das Nationalbewußtsein verloren, und was dann die Folge davon ist, lehrt die Geschichte.

Um der Wirkung willen, die der Unterricht bei der weiblichen Jugend für den künftigen Beruf hervorbringen soll, ist es nothwendig, die Schulzeit ausnahmslos bis zum vollendeten fünfzehnten Jahre auszudehnen. Es liegt ein Widerspruch darin, daß früher die Kinder bei geringeren Forderungen die Schule vom 5. bis zum 14. Jahre besuchen mußten, während sie dieselbe jetzt nur vom 6. bis zum 14. Jahre zu besuchen brauchen. Wenn gesteigerte Leistungen gefordert werden, so ist die erste Bedingung, daß die dazu nöthige Zeit gegeben werde.

Mit dem Austritte aus der Schule erfolgt der Eintritt in die Lehre. Der Ballsaal bleibt für die nächsten Jahre noch verschlossen. Die jungen Mäd-

chen sind daran zu gewöhnen, mit der Vorbildung für ihren Beruf es ernster zu nehmen, als bisher. Die natürliche Lehrmeisterin ist die Mutter. Ihr trete die Tochter lernend und helfend zur Seite. Von ihr lasse sich dieselbe unterweisen in den mannigfaltigen Beschäftigungen, welche die Führung des Hauswesens mit sich bringt. Von ihr lerne sie die häuslichen Tugenden der Ordnung und Sparsamkeit, der Regsamkeit und des Fleißes. Zu ihr schaue sie auf als zu ihrem Muster und Vorbilde. Dagegen ist aber auch von der Mutter zu verlangen, daß sie sich der heranwachsenden Tochter möglichst nahe stelle; denn gerade jetzt bedarf diese einer ihr nahe stehenden Seele, der sie sich hingeben kann, von der sie verstanden wird, welche die Erscheinungen in ihrem Leben und Wesen richtig zu beurtheilen vermag. Das junge Mädchen hat jetzt wieder eben so sehr das liebende Herz, das wachsame Auge und die leitende Hand der Mutter nöthig, wie es derselben in frühster Jugend bedurfte.

Wird es aus besonderem Grunde für nothwendig erachtet, das junge Mädchen einige Zeit aus dem Hause zu bringen, so vertraue man es einer befreundeten Familie an, in der es neue Anregung und neuen Gewinn findet. Vom Besuche eines Institutes ist entschieden abzurathen. Dagegen besuche das junge Mädchen eine gute Fortbildungsschule, in welcher es eine Fortbildung in der bezeichneten Weise und eine zweckmäßige Vorbereitung auf den künftigen Beruf findet. Wenn man mit der Errichtung von Fortbildungsschulen für die männliche Jugend weiter vorgehen wird, dann wird man mit der Errichtung von Schulen zur Fortbildung für Mädchen nicht zurückbleiben dürfen. Man wird diese besonders deshalb nöthig haben, um der weiter geführten Verstandesbildung in einer tieferen Gemüthsbildung ein Gegengewicht zu geben.

Wie erziehen wir unsere Jugend zur Kirche?

Vortrag,*) gehalten von Schuldir. Brandt in der Preußisch-Pfälzischen Conferenz, Mittwoch den 15. Aug. 1877 zu Neuenkirchen.

Brennende Fragen, verehrte Herren und Brüder, hat es zu allen Zeiten gegeben; es giebt deren auch heute. Wie sie der gegenwärtige orientalische Krieg lösen, welchen Ausgang der sogenannte Kulturkampf, namentlich in Deutschland, nehmen, welche Zukunft uns die Socialdemokratie bereiten, was in die Geschäftsstockung aller Länder eine neue günstige Wendung bringen, wie in Frankreich der Kampf der Parteien endigen, ob der gefürchtete Koloradokäfer auch in Deutschland sich ausbreiten und das Brod der Armen zerstören wird: sind das nicht ganze Länder und Völker in Bewegung setzende brennende Fragen, abgesehen von denen einzelner Kreise, Familien und Personen? — Nun, wir behaupten ganz kühn: auch die Frage, welche uns heute beschäftigen soll: Wie erziehen wir unsere Jugend zur Kirche? ist eine solche, von wie Vielen, welche die Kirche nur als eine aus dem Mittelalter noch in die Gegenwart hereinragende, zu mög-

*) Nach Beschluß der Conferenz dem Druck übergeben.

lichst baldigem Abbruch bestimmte Ruine ansehen, dieselbe auch belächelt oder gleichgültig bei Seite gewiesen werden möchte. Hat doch noch vor wenigen Wochen der Socialdemokrat Rüdiger in einer großen Versammlung in Halle a. S. gesagt: „das Christenthum sei eine veraltete Einrichtung und mit ihm löse man gar nichts, am wenigsten die soziale Frage." Das klingt ungefähr so wie sich eine Rheinische Zeitung vernehmen ließ: „Was dem Christenthum eigen ist, wäre längst untergegangen, wenn es der weltliche Staat nicht in seinen starken Schutz genommen hätte." Noch dicker giebt es aber ein Berliner Blatt, wenn es erklärt: „Der Staat ist die Gesammtheit der vernünftigen, human gesinnten Menschheit, die Kirche aber das Gegentheil."

Wie erhalten wir unserm Volke den Sonntag als einen Tag der Feier und der Heiligung? so hören wir jetzt in neuester Zeit wieder wie vor fast 30 Jahren allüberall fragen, indem man nicht bloß mit der Socialdemokratie das Recht des Menschen auf Sonntagsruhe, sondern als Christ und wahrer Patriot die Sonntagsfeier als den Grundpfeiler aller göttlichen und menschlichen Ordnung anerkennt; und das mit Recht; denn mit der Sonntagsruhe allein ist noch wenig gewonnen; gleicht der mit Sonntagsarbeit Belastete dem armen Langohr mit den schweren Mehlsäcken auf dem Rücken, so gleicht der von der Sonntagsarbeit Befreite, wenn er keine Sonntagsfeier kennt, vielfach dem üppigen Füllen, das mit gutem Hafer genährt, übermüthig links und rechts ausschlägt und bei dem auch nicht einmal das Seufzen des erstern mehr vorhanden ist. Was ist da wohl das Schlimmere? England rühmt seine feste kirchliche Sonntagsordnung als das Fundament selbst seines politischen Bestandes, und verachtet wird der Deutsche von dem Britten oft nur wegen der von ihm wohl gar noch zur Schau getragenen Unkirchlichkeit, wie ebenfalls in Amerika wegen seines unkirchlichen Sinnes und der Vernachlässigung seiner Leibwäsche. Nun, verehrte Herren, wenn der Sonntag der Höhenpunkt der Woche ist, so ist wiederum der öffentliche Gottesdienst der Höhenpunkt, ja das eigentliche geistige Lebenselement des Sonntags; ohne rechte Werthschätzung, Pflege und Benutzung des öffentlichen Gottesdienstes gar keine rechte Sonntagsfeier in unserm Volke denkbar: also berührt unser Thema: wie erziehen wir unsere Jugend zur Kirche, so recht der Kern, den Lebensnerv der Sonntagsfeier; ist es also nicht eine Lebensfage?

Daß ich es bin, ein Levit an der Schwelle des Heiligthums, der sie hier zunächst beleuchten und dadurch die Verhandlung darüber in Fluß bringen soll, das ist mir nur möglich geworden, einmal im Gehorsam gegen unsern verehrten Präses*) und auf den bestimmten Wunsch desselben, und ich könnte also mit David, der mit seinen wenigen Broden und Käsen eine so unliebsame Aufnahme bei seinen Brüdern im Heerlager fand, obgleich hier eines ganz andern Empfanges gewiß, sagen: Es ist mir befohlen! Sodann aber ist unsere Frage, so sehr sie auch auf den ersten Blick als eine rein theologische erscheinen möchte, doch, näher betrachtet, eine weitaus pädagogische, also eine so recht in das Bereich des Schulmannes, ja jedes Familienvaters und Christen gehörige.

In diesem Gehorsam und in diesem Beruf liegt wie die nächste Berechtigung zur Beantwortung derselben, so auch die Ermunterung, getrost den Mund aufzuthun nach dem bescheidenen Maaß meiner Einsicht und meiner Kräfte.

Ich bitte also die verehrten Herren um Ihre gefällige Aufmerksamkeit, Geduld und Nachsicht, so wie, was die Sache selbst betrifft, um Ihre schonungslose Kritik, und bemerke nur noch zur Vermeidung eines Mißverständnißes,

*) Sup. Schirmer in Saarbr.

daß Sie meine Beobachtungen nicht etwa als besonders lokale ansehen wollen: ich habe, wie ja auch gewiß mancher Andere der Sache in verschiedenen Theilen unsers weiten Vaterlandes, wie auch außerhalb desselben, meine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden gesucht.

Eine kleine begriffliche Bestimmung muß wohl voraus geschickt werden. Wenn wir in unserm 3. Artikel eine heilige allgemeine christl. Kirche bekennen, so wird ja darunter bekanntlich die ganze Heils- und Gnadenanstalt Gottes zur Rettung und Beseligung des Menschengeschlechts in Christo verstanden, die, hier eine streitende, droben eine triumphirende, Zeit und Ewigkeit umschließt und somit mit dem, was sonst das Reich Gottes heißt, identisch ist. Hier in unserm Thema reden wir aber zunächst nur von der äußern sichtbaren Kirche in ihren mannigfachen Gestaltungen, wie sie sich durch die Reformation in den verschiedenen Ländern und Provinzen herausgebildet hat, so weit sie nämlich auf Gottes Wort sich gegründet, mit ihrer immerhin größern oder geringern Schrift- und Wahrheitsfülle in Lehre und Bekenntniß und ihren mehr oder weniger biblisch inhaltlichen Organisationsformen. Sie steht, so weit sie in der ewigen Wahrheit wurzelt, in der Arbeit im und für das Reich Gottes, ohne daß damit ihr Begriff mit dem des Reiches Gottes selbst sich schon deckte. Sie ist das irdische Gefäß, welches einen himmlischen Schatz umschließt, ohne deshalb schon dieser Schatz selbst zu sein; sie bildet die Schläuche, welche enthalten und darbieten sollen einen Wein für's ewige Leben.

Es würde vor dieser hochachtbaren Versammlung mehr als überflüssig sein, die Nothwendigkeit des kirchlichen Sinnes oder des Kirchenbesuches darzulegen; aber warum unser Thema nur von der Jugend spricht und diese betont, das wird zunächst zu erweisen sein, um sodann zu der Hauptfrage des großen wie? zu kommen.

Was herangebildet, was zur andern Natur werden soll, das muß frühzeitig in der Jugend gepflegt, geübt, angewöhnt werden. Das Wort Gottes sagt: Spr. Sal. 22, 6: „Wie man einen Knaben gewöhnt, so läßt er nicht davon, wenn er alt ist." Damit stimmt ein kürzlich erschienenes treffl. Buch „Aus der Welt des Gebetes" vom dänischen Bischof Monrad, deutsch von Meichelsen, wenn es sagt: „Groß ist die Macht der Gewöhnung und Sitte, und Niemand kann der Stütze entbehren, welche er an dem unmerklichen Einflusse einer guten Sitte besitzt. Wenn man von Charakter redet: was bedeutet das Wort anderes, als daß die Grundsätze zu einer Gewöhnung geworden sind für Denken, Wollen und Thun. Wer gewohnt ist, an jedem Sonntage das Gotteshaus zu besuchen, wird es auch dann nicht unterlassen, wenn er einmal gar nicht dazu aufgelegt sein sollte. Die Erfahrnug hat ihn nämlich gelehrt, daß, unterließ er's einmal, er sich den ganzen Tag nicht recht zufrieden fühlte, ihm nicht wohl zu Muthe war. Wer sich gewohnt hat, wenigstens einmal des Tages sein Herz im Gebete auszuschütten, wird es erfahren, daß über jedem Tage, an dem er dies unterläßt, gleichsam ein kalter Nebel lastet." Ja Gewöhnung ist besser als Prinzipien. „Jung gewohnt, alt gethan," sagt das Sprüchwort. „Auf die Jugend hefte, als auf das Urgebilde der Menschheit, den Blick", mahnt Jean Paul, und Luther wie jeder rechte Volksfreund setzte wenig Hoffnung auf „die alten Knorren" und verkehrten Alten; auch sie faßten die Jugend besonders ins Auge. Es kommt ja Gott Lob auch vor, daß ein Alter sich zur Wahrheit wendet, die Kirche besucht und Gottes Wort lieb gewinnt. So berichtet eine

wackere Lehrerin hiesigen Ortes, daß eine alte Frau, die von ihr oft zum Kirchenbesuche ermahnt wurde, endlich zur Kirche ging und wieder ging, um nur Ruhe vor der immer wieder nachfragenden Lehrerin zu haben, aber dabei das Gotteshaus so lieb bekommen hat, daß sie es nun nicht mehr vernachlässigen mag — aber das sind doch Ausnahmen. Das große Becken der Kirche wird mit seinen Lebensfluten sich nicht in frischen belebenden Bächlein ins Leben ergießen können, es werden ihm die Kanäle dazu fehlen, ja es müßte nach und nach versumpfen oder vertrocknen, wenn nicht die Jugend schon gern und fleißig herzukommt; auch hier muß es heißen: „Frühe will ich mich zu dir schicken und darauf merken."

Zwar decken sich christlicher und kirchlicher Sinn keineswegs, und es ist davor zu warnen, daß man ein kirchliches Interesse, das ja auch ein bloß officielles sein kann, schon für christliches Leben halte; es giebt ein Kirchenthum, nicht etwa bloß bei Geistlichen, sondern auch bei Laien, von dem man sagen könnte: „O weh, Herr, der Tod im Topf!" Es giebt andererseits auch eigenthümliche und wunderliche Heilige, lebendige Christen mit so subjektiver Auffassung und Ausprägung ihres Christenthums, daß ihnen der Sinn für kirchlichen Anschluß und kirchl. Gemeinschaft ganz abgeht: aber eigentlich gesund ist das nicht. Wenn Herder mit Recht das bedeutungsvolle Wort sagt: „Menschen sind geschaffen für die Menschen", und jede eigenwillige Absonderung und Isolirung den Menschen weder innerlich noch äußerlich fördert, so gilt dies besonders auch in christl. Beziehung. Sehen wir in die Apostelgeschichte und in das Leben der ersten Christen, so finden wir, das Christenthum ist durch und durch Sache der Gemeinschaft, des Anschlusses und geordneter Gliederung. Die dauerndste äußere Form dieser Gemeinschaft, die Anstalt, welche die christlichen Wahrheiten und christlichen Ordnungen dem Volke vermittelt hat, das ist eben die äußere, sichtbare Kirche. Was würde ohne ihr Bestehen und ohne ihren Dienst den Meisten vom Christenthume noch übrig bleiben? An ihr ist auch festzuhalten, wenn etwa in einer Gemeinde oder Gegend ein einzelner Geistlicher oder mehrere derselben durch ihre Lehre oder wie sonst von der Wahrheit abweichen. Gemeindeglieder, die ihre Kirche deshalb verlassen, legen zu viel Werth auf die einzelne Persönlichkeit: sie mögen sich, wenn es sein muß, zu einer andern Parochie halten; aber solche Fälle begründen keinen Austritt aus der betreffenden Kirche überhaupt. Anders ist es, wenn eine ganze Partikularkirche, wie jetzt in einzelnen Schweizer Cantonen, abtrünnig wird, etwa das Apostolicum nicht mehr zu Recht bestehen läßt: da trennt sich nicht der einzelne Christ, der aus solcher Gemeinschaft ausscheidet und eine andere kirchliche Gemeinschaft sucht, von der Kirche, sondern die bezeichnete Kirche selbst ist abtrünnig geworden und verdient nicht mehr den Namen einer Gemeine Christi.

Auch über die freien christl. Vereine und erbaulichen Privatversammlungen ist hier ein Wort zu sagen. Unsere Ueberzeugung ist die, daß sie auf Grund der Schrift ein volles Recht zu bestehen haben, daß die Kirche sie gewähren lassen und, wenn sie in der rechten schriftmäßigen Bahn bleiben, sich friedlich und freundlich zu ihnen stellen und halten soll. Sie können die Kirche und kirchl. Gottesdienste nicht überflüssig machen, wie die Kirche ihrerseits sie nicht unnöthig macht; im Bunde beider liegt aber wechselseitige Förderung. Wie von der Kirche Lebensströme ausgehen sollen, so werden auch solche erbauliche „Stunden" wieder Bächlein sein, welche dem großen Becken der Kirche Leben zuführen. Se-

hen wir in die Apostelgeschichte, so ist ja nicht zu verkennen, daß die ersten christlichen Gottesdienste „hin und her in den Häusern“ den Versammlungen, den „Stunden“, wie sie in Würtemberg, einzelnen Theilen Badens und der Schweiz und in andern Ländern am blühendsten sind, außerordentlich gleichen, mehr, als pomphaften kirchl. Gottesdiensten späterer Zeit. Der Segen dieser „Stunden“ ist ein unbestreitbarer, ja in ihnen liegt während einer Zeit, wo das Wort Gottes theuer im Lande geworden war, dieweil Hirten und Heerden schliefen, ein gut Stück der Ueberwinterungsgeschichte des Glaubens.

Es war ein langer Weg von den schlichten Versammlungen der apostolischen Zeit bis zu den pomphaften Gottesdiensten, nicht bloß der alten, der römischen und griechischen, sondern auch der anglikanischen Kirche oder selbst einer lutherischen Kathedrale. Aber wenn auch ein prüfendes Frage- und ein richtendes Ausrufungszeichen in dem alten Ausspruch liegt: „als die Kelche hölzern waren, da war der Glaube golden, und als die Kelche golden wurden, da wurde der Glaube hölzern“, so fragen wir doch: warum sollte nicht auch die Kunst im rechten Maaß dem Heiligen dienen? und sodann, was hier die Hauptsache ist, ist zu bedenken: sollte die Kirche Christi eine Volkskirche werden und möglichst alle mit ihren Segnungen umfassen, so mußte sie feste Ordnungen und eine bestimmte Gestaltung und Verwaltung haben, es mußte die Institution der äußern Kirche sich bilden, mag dieselbe nun eine presbyteriale oder episcopale sein und heißen. Es können auch jetzt die freien Vereine und Versammlungen die Kirche nicht vertreten oder überflüssig machen: es würde sich sonst alles immer mehr in Sekten und Sektlein zersplittern und viele Gemüther und Gewissen verwirren. Aber wir fragen: Warum doch oft solch' eine neutrale oder mehr oder weniger unfreundliche Stellung mancher Pfarrer zu freien Laienversammlungen einerseits — und andernseits eine mißtrauische Stellung mit einem Anflug großer Verletzlichkeit oder einer Neigung znm schnellen Kritisiren Seitens mancher Laien den Pfarrern gegenüber? Können nicht beide, die eigentl. kirchl. Gottesdienste und freie Versammlungen zusammen stehen und gehen und einander fördern, wie es Gott Lob doch noch an vielen Orten ist? Daß Laien sich zur Besprechung des Wortes Gottes schlicht und demüthig zusammen thun, ist ihr vollstes heiliges Recht, und sich daran zu betheiligen, kann den Einzelnen darum auch zu heil. Pflicht werden. Wo aber die Demuth im Herzen wohnt und Jeder nicht das Seine sucht, sondern die Ehre des Herrn, da werden die freien Versammlungen gut und friedlich, ja die kirchlichen Interessen wesentlich fördernd neben den kirchl. Gottesdiensten bestehen können. Das Pfarramt aber soll durch die freie christl. Laienthätigkeit, auch durch solche Erbauungsstunden, nicht besonders belastet, sondern eher erleichtert und gestützt werden; es genügt, daß sich ein Pfarrer nur freundlich zu den Privatversammlungen stelle, sich dazu bekenne und sie auch je und dann besuche, mitredend oder zuhörend — er wird sie dadurch indirekt mit leiten und Auswüchse verhindern können. Darum gebietet auch die Liebe und Wahrheit, unliebsame Namen wie z. B. das Wort Konventikel für solche Versammlungen lieber nicht zu gebrauchen.

Uns sind und bleiben die kirchl. Gottesdienste, welche möglichst die ganze Gemeinde umfassen und mit der Spendung der Sakramente den Höhenpunkt christlicher Feier bilden, von der höchsten Bedeutung und Wichtigkeit, und wir bekennen: wenn auch auf andern mehr vereinzelten Wegen christl. Erkenntniß gefördert werden kann und zu fördern ist, so soll doch das christl. Bedürfniß

und der christl. Sinn auch bestimmt und bewußt in die christl. Gottesdienste einführen und auch hier Davids Wort seine Bedeutung haben: „HErr, ich habe lieb die Stätte deines Hauses und den Ort, da deine Ehre wohnt; Eins bitte ich vom HErrn, das hätte ich gern, daß ich im Hause des HErrn bleiben möge mein Lebenlang, zu schauen die schönen Gottesdienste des HErrn und seinen Tempel zu besuchen." Die Kirche ist gleichsam der heil. Gurt, der alle vereinzelte christl. Thätigkeit und alle Glieder der Gemeinde zusammenfassen und zusammenhalten soll.

So außerordentlich wichtig uns also für die kleinere Jugend die sogenannte Sonntagsschule (in Baden auch „Kinderkirche" genannt) sein muß, nicht bloß für die Kinder selbst, sondern auch für die Laienkräfte, welche die Besprechungen mit den Kindern leiten — wir verweisen hierbei auf einen treffl. Vortrag von Dörpfeld*) — so dürfen doch auch diese segensreichen Veranstaltungen, die wir aus allen Kräften fördern wollen, die größere Jugend nicht von dem Besuch des kirchlichen Gottesdienstes ab- oder fernhalten, sondern müssen als eine segensreiche Vorarbeit in denselben einmünden. Unsere Meinung ist die: das zarte Alter soll nur dann und wann und zwar nie anders als unter Führung der Eltern oder sonst größerer Personen gleichsam als eine besondere Auszeichnung mit in das Gotteshaus genommen werden; für diese Stufe ist die Sonntagsschule ein um so größeres Bedürfniß, als viele Eltern sich auch Sonntags ihren Kindern nicht widmen. Sodann mögen die Kinder, etwa vom 11. oder 12. Jahre an, den Vormittagsgottesdienst möglichst regelmäßig besuchen, und dazu die kurze nachmittägliche Sonntagsschule, aus der sie zurück bleiben können, wenn sie, wie es vielen Orts üblich ist oder war, in den zwei Jahren des Pfarrunterrichts oder doch wenigstens in dem letzten Jahr auch den Nachmittagsgottesdienst besuchen. Einzelne werden sich ja auch dann und später noch treu zur Sonntagsschule halten und sich so ganz naturgemäß allmählich zu Gehülfen derselben heranbilden.

Aber wie, das ist die große Frage; wie erziehen wir unsere Jugend zur Kirche?

Unsere erste Antwort ist: Wir, Eltern, Lehrer, Geistliche, müssen uns zunächst einmal diese Frage ernstlich stellen, wir müssen dies Ziel wirklich erreichen wollen, mit allen uns möglichen Mitteln es wollen — das ist schon ein erstes, sehr wichtiges Stück, darin liegt schon eine theilweise Antwort, ja ein theilweiser Erfolg. Jeder dieser drei Faktoren muß es um so mehr wollen, als etwa der andere, oder die beiden andern einen thatkräftigen Willen in dieser Beziehung vermissen lassen.

Gestehen wir es nur offen: wir sind hier, wie bei andern Aufgaben des Lebens, oft nicht genug von der hohen Wichtigkeit der Sache bleibend überzeugt; wir erwärmen uns wohl dafür, wir machen einen Anlauf — und, da der Aufgaben so viele sind im Leben, so erlahmen wir wieder und lassen wieder fallen und einschlafen, was wir vielleicht frisch und unter sichtlichem Erfolg begonnen haben, oder wir ermüden, wenn der gehoffte Erfolg sich nicht schnell zeigen will. O, die heutige Versammlung würde uns richten und verurtheilen vor Gott, wenn es auch in dieser Beziehung beim Alten bliebe! Man hat gesagt: Wozu nützen alle diese Versammlungen und Vorträge, die heutigen Tages gehalten werden? Man hält sie ab, man hört sie an und geht davon, vergessend,

*) Ev. Schulblatt. 1877 Nr. 5.

wie man gestaltet war. Ja, die Konsequenz, die Stetigkeit ist unbequem, ist ein schweres Stück Aufgabe und Arbeit, darum geschieht so viel Gutes im Leben nicht, darum schläft so viel angefangenes Gute wieder ein. In welchem Maaß, ob groß, ob klein, wir in Bezug auf unsre Frage ein Resultat unsrer Bemühungen gewinnen, das hängt von Gottes Segen, dieser aber wieder mit von unsrer Treue ab; einen Erfolg aber werden wir immer haben, wenn wir diese Treue beweisen.

Wie fern liegt doch an den meisten Orten die Zeit, da die Schaaren der Christen familienweise zur Kirche wanderten! Wenn ich Vater oder Mutter mit den Ihrigen, vielleicht selbst noch mit zum Theil kleinen Kindern, in die Kirche treten sehe, das ist mir ein Heiligthum im Heiligthume. Wie ist das anders geworden! Wissen Sie, Herr Pfarrer, sagte ein redlich gesinnter Bürger, wenn ich in die Kirche gehe, muß ich mein Gesangbuch in die Tasche stecken können, daß es meine Kameraden im „Bock" oder „Löwen" nicht sehen, sonst werde ich „ge-uzt"! Da die Eltern vielfach aus der Kirche wegblieben, nahm sich seit lange die Schule in Verbindung mit der Kirche der Sache an: der Kirchenbesuch wurde eine Schulordnung und ein Schulgesetz, die einzelnen Schulen hatten ihre besonderen Plätze, oft, wie z. B. in Kreuznach, mit weithin lesbarer Inschrift. Jetzt hat man auch dies Gesetz fallen lassen; aber es scheint einer unmündigen Jugend gegenüber, die alles zunächst erst in gesetzlicher Form sich aneignet, wenig pädagogisch, wenn man ihr in der Schule noch besonders sagt: Ein Muß ist es nicht, daß ihr zur Kirche geht, fordern kann es die Schule nicht! — Nun, kann sie es nicht fordern, so kann sie es doch fördern; lassen wir die Jugend doch in dem kleinen Irrthum, daß sie unser Empfehlen als ein Befehlen nimmt, es ist ja das ganz nach Art der Unmündigen. Nur daß man nicht mit Stock und Schlägen oder sonstigen Strafen den kirchl. Sinn empfehlen oder gar einbläuen wolle! Man betone aber immer wieder, wo es die Gelegenheit giebt: ein Christ, auch ein größeres Christenkind, gehört Sonntags regelmäßig ins Gotteshaus, das gehört zur Sonntagsordnung, wie das Anlegen reiner Wäsche und Anderes. Der Pfarrer verständige sich darüber in freundschaftlicher Weise mit dem Lehrer als seinem nächsten Bundesgenossen. Man spricht von Pfarrerstolz und von Schulmeisterdünkel; beide würden hier hindernd und die Sache verderbend wirken — es muß also Einer den Andern tragen lernen, Einer dem Andern mit Ehrerbietung zuvor kommen, ob er ihn, wenn es nöthig ist, überwinden möge. Noch steht ja auch in den Allgemeinen Bestimmungen des gegenwärtigen Ministers Dr. Falk vom 15. Oct. 1872 § 18 mit deutlichen Worten: An jedem Sonnabend sind den Kindern die Perikopen des nachfolgenden Sonntags vorzulesen und kurz auszulegen mit dem Zusatz: „ein Memoriren der Perikopen findet nicht statt" (Also Evangelium und Epistel, während die Regulative vom 3. Oct. 1854 nur die Evangelien forderten. Das ist eine wichtige Handhabe, auch für den Pfarrer, und eine Brücke für den öffentlichen Gottesdienst und weist zugleich hin auf ein Einführen in die Kenntniß und das Verständniß des Kirchenjahres. In Straßburg wird oder wurde in einzelnen Gemeinden von dem Pfarrer jeden Samstag ein geschriebener Kirchenzettel herumgeschickt, der den Text, worüber Sonntags darauf gepredigt wird, nebst Angabe des Liedes enthält. Könnte das nicht auch anderwärts geschehen, oder sollte nicht dem Lehrer der Schule diese Mittheilung gemacht werden, durch die sie auch in die Gemeinde getragen werden würde, wie etwa auch schon am

Samstag das betreffende Lied, etwa bei Anfang oder Schluß der Schule gesungen werden dürfte? Mancher alte Großvater oder manche leidende Mutter, die nicht zur Kirche kommen, würde vielleicht veranlaßt, den Text daheim aufzuschlagen, und so ein Interesse erweckt für den Gottesdienst — auch ein kleines Band zwischen Schule, Haus und Kirche.

Wenn nun der Lehrer noch in der nächsten Religionsstunde der neuen Woche nach der Predigt fragt, zufrieden schon, wenn er nur ein paar klar ausgesprochene Sätze von den einzelnen Kindern erhält oder ein paar Sprüche; oder wenn da, wo bei dem gesetzlich lockern Bande zwischen Schule und Kirche, die Schule das nicht zu thun bereit sein sollte, der Pfarrer in seinem Präparanden- und Confirmandenunterricht dies thut, und zwar regelmäßig jede Woche, da möchten wir fragen: sollte das nichts helfen? Es hilft und bessert den Kirchenbesuch, wie wir aus eigener Erfahrung wissen! Stehen aber die Eltern, die hier wie überall den Schwerpunkt bilden, mit ihrem christl. Sinn hinter solchen Bestrebungen, so hat der Lehrer oder der Geistliche eine leichte und erfolgreiche Arbeit. Soll ich bei dieser Schulkontrole noch Eins empfehlen, so ist es das: die Schüler zu gewöhnen, jedesmal und zwar nicht in der Kirche, selbst etwas niederzuschreiben, und dies treu durchzusehen und zu corrigieren. Die Kinder werden dadurch zugleich im Denken, im Schreiben, ja so recht eigentlich logisch geübt, und wenn es mir als Knaben schon ein Bedürfniß war, logisch geordnet meine Gedanken niederzuschreiben, so bin ich mir bewußt, daß ich dafür durch das in der Schule geforderte Aufschreiben der Predigt geübt worden bin. Nur selbstredend auch hieraus keine den Sonntag und das Gemüth wie die Zeit der Kinder belastende Arbeit machen, nicht es loben, wenn 10, ja 20geschriebene Seiten gebracht werden, lieber mehr in der Sache nur ein zartes Leitseil erblicken, um in Bezug auf den Kirchenbesuch mit den Einzelnen in Fühlung zu bleiben. Der theure Freund,*) welcher uns so eben durch seine biblische Ansprache erbaut hat, mußte, wie er uns dankbar mittheilt, jedesmal in den Ferien bei der Heimkehr neben der Zensur sein Predigtheftchen dem Vater vorlegen. Solche Bemühungen bleiben nicht ohne Erfolg, auch bei selbst unkirchlichen Eltern oft nicht, wenn man sich nur in einen freundlichen Rapport mit ihnen zu setzen sucht, denn die elterliche Liebe kommt uns dabei oft mit einer gewissen Fürsorge für die Kinder auch in diesem Stücke zur Hülfe und heißt für dieselben das als sittliche Stützen willkommen, dessen die Alten selbst oft für sich nicht mehr zu bedürfen wähnen. Aber freilich, bequeme Ruhe giebt es da nicht, man muß, sei es nun der Pfarrer oder der Lehrer, immer wieder dahinter sein und anregen. Auch an Zusammenstößen wird es nicht immer fehlen. „Wie können Sie nur," sagte ein Vater zu dem Ordinarius seines Sohnes, „in der Schule immer wieder sagen, ein ordentlicher Mensch geht auch in die Kirche, mein Sohn sieht doch, daß ich nicht hineingehe?" Wir können solchen Konflikt zwischen Schule und Haus in dem Bewußtsein eines Schülers nicht immer verhindern, aber wir sollen ihn nicht hervorrufen; wir haben nur unsere Kinder im Auge, richten an sie unsre Ermahnungen und Forderungen; welche Vergleiche sie dann ziehen, das liegt außerhalb unsrer Sphäre. Aber nur nicht zu gesetzlich, nicht scheltend, nicht bitter, sondern immer wieder ermunternd, wenn auch mitunter väterlich tadelnd, und in all' dem beharrlich, denn auch hier richtet das Gesetz nur Zorn an. „Nimm doch deine Bibel mit!" mahnte eine Mutter ihren nach Amerika auswandernden Sohn. „Das will ich wohl bleiben lassen,"

*) Prof. Stichter aus Zweibrücken.

erwiederte dieſer, „für die habe ich oft genug in der Schule Schläge bekommen.“ Pfarrer Schiller erzählte uns vor mehr als 30 Jahren, daß er in einer Gemeinde geweſen, in welcher Viele nicht zur Kirche kamen. Nachdem er dann nach dem Gottesdienſte den Kirchenrock abgelegt, ſei er in die Häuſer gegangen, heute hierhin, in 8 Tage dahin: „Ihr wart nicht in der Predigt, da muß ich euch die Predigt bringen.“ Das habe ſo gut gewirkt, daß ſie ſich fernerhin lieber ſelbſt die Predigt in der Kirche geholt hätten. Sollte darin nicht ein Wink liegen und ein Mittel, das auch jetzt noch hie und da in Stadt und Land zu verwerthen wäre? Verehrte Herren, es iſt im Volke vielfach die Meinung verbreitet, das Schulamt ſei ein mühevolles, das Pfarramt ein bequemes Amt, Krankenbetten und Leichen etwa abgerechnet; die Leute kennen das Amt nicht; kann ſich ein treuer Seelſorger in ſeinem Berufe nicht geradezu verzehren und aufreiben?

Aber freilich, das Wort, das unter einem lebensgroßen Bilde Joh. Arnd's in der Hauptkirche zu Lüneburg ſteht, bleibt wahr:

„Einen um ſo größern Nachdruck hat ein Sermon,
Wenn ohne Tadel iſt die Perſon.“

Das Pharrhaus, das Lehrerhaus muß ſelber in ſeinem innern Leben ein chriſtliches Haus zu ſein mit allem Ernſte trachten, ſonſt fallen wir unter das Gottesgericht: „Nun lehreſt du Andere, und lehreſt dich ſelber nicht“ (Röm. 2, 21). Und welche ſcharfe Augen hat man nicht für die Fehler, Schwächen oder Verſäumniſſe derer, die als Vorſteher und Leiter in der Gemeinde ſtehen! Man hat wohl geſagt, auf dem ſchwarzen Rocke ſieht man jedes Stäubchen am leichteſten; iſt das eine Entſchuldigung oder eine Mahnung? Jedenfalls bleibt es wahr, was der ſel. Pf. Rein einſt ſagte: „Ein Pfarrer ſteht in ſeiner Gemeinde, wie auf einem Präſentierteller, jedermann ſieht ihn und blickt auf ihn.“ Aber nicht bloß in England, wo es ſich noch jede Familie zu ihrer höchſten Ehre rechnet, Pfarrer unter ihren Gliedern zu haben, auch in unſerm Volke iſt im Allgemeinen noch eine hohe Achtung vor dem geiſtl. Amte, ſo ſehr iſt ihm dasſelbe eine altüberbrachte ehrwürdige Tradition. „Ja, ein Pfarrer iſt noch etwas!“ ſagte der demüthige Pfarrer Rein, der ſich in Verſammlungen von Laien oft ganz unten mit in die Bank ſetzte und nur ein Bruder unter Brüdern zu ſein begehrte, aber eben darum ſo hoch gehalten wurde, weil er nichts ſein wollte, noch für ſich etwas ſuchte, ſo daß einſt ein badiſcher Stundenhälter ſagte: „Wenn Pfarrer Rein und Profeſſor Stern die Trommel rühren, ſteht das ganze chriſtl. Volk in Baden auf.“ Nun, auch dieſes Anſehen muß dazu verwerthet werden, daß die Kirche wieder die Achtung, die Liebe, die Zugehörigkeit und den Segen in der Gemeinde gewinne, die ihr zum Aufbau des Wohles der Einzelnen und der Gemeinde wie zur Förderung des Reiches Gottes überhaupt von nöthen iſt. Darum lieber zu ſtreng gegen ſich ſelbſt, nach dem Wort des Apoſtels: „Ich habe es alles Macht, aber es frommet nicht alles,“ als zu frei und zu weit. „Ein weites Herz und ein enges Gewiſſen!“ ermahnte Wilh. Hofacker öfter ſeine Freunde. Das Amt will es auch ſchwerlich leiden, um nur ein Beiſpiel anzugeben, daß aus demſelben Hauſe, aus dem am Morgen die Predigt des Gotteswortes ausgetragen wird, am Abend die Frau oder Tochter Bälle beſuche. Der ſchlichte Bürgerſinn ſchließt ſich daran: wir glauben, nicht mit Unrecht. Am Dreikönigstage predigte im Rheiniſchen Unterlande ein Kandidat über die Weiſen aus dem Morgenlande und hob u. A. hervor: „Wenn du wirklich an der Krippe zu Beth-

lehem gekniet hast, so gehst du nicht mehr über das verweltlichte, feindliche oder gleichgültige Jerusalem, sondern du nimmst nun einen andern Weg!" Offenbar hatte er erbaut; aber die ganze Stadt war zugleich für den Abend mit einem großen Balle beschäftigt, und einem jugendlichen Zuhörer kam der Gedanke: will doch sehen, ob der Herr Kandidat auch heute Abend den andern Weg geht; aber ach, unter den flinken Tänzern war auch der Herr Kandidat, und seine Predigt war damit für Viele wirkungslos geworden. Gewiß soll das Amt Alles vermeiden, was berechtigt Kritik hervorruft. Die Gemeinde aber mag immer wieder erinnert werden:

Nicht darauf sieh' so, wer es ist, der spricht,
Als darauf achte, welche Red' er flicht.

Väter und Mütter aber thun wohl, ernstlich zu bedenken, daß es sich nicht ziemt, über die Hirten der Gemeinde noch über die Lehrer der Schule mit einem kurzen Urtheil, ob sie fromm oder gläubig sind oder nicht, sogar vor den Ohren der unerzogenen Jugend herzufallen; das ist ein eigentlich zerstörender Radikalismus, wenn auch in christlichem Gewande. Wie muß dies die Autorität bei Kindern untergraben, die doch zunächst nur zu gehorchen haben!

Aber auch der Gottesdienst selbst, die Art der Predigt, des Gesanges und der sonstigen kirchlichen Ordnung kann viel dazu beitragen, unsere Jugend zur Kirche zu erziehen oder sie derselben zu entfremden.

Die Predigt. Man hört wohl kurz weg die Behauptung, selbst von Geistlichen: Nun ja, die Predigt ist eben nicht für die Kinder! Ich weiß nicht, ob das richtig ist. Giebt es nicht eine reale, auch sprachlich einfache, sachlich anschauliche Art zu predigen, welche der abstrakten philosophirenden Weise jedenfalls unendlich vorzuziehen ist, und die auch von dem einfachsten Verständniß, wenn auch nur bruchstückweise, aufgefaßt werden kann! Und ist denn das gros unserer Gemeindeglieder, wir denken auch an Knechte und Mägde, so sehr über dem Niveau von etwa 12—14jährigen Kindern? Ja giebt es nicht eine Art der Darstellung, die sowohl den Gebildeten als auch den weniger Gebildeten erbaut? Wir meinen die biblisch-reale, wobei es dem Prediger abgefühlt wird: Ich glaube, darum rede ich! Es giebt ja auch nicht Kirchenlieder für Gebildete und andere für weniger Gebildete, alle erbauen sich gleicherweise an Luthers oder Paul Gerhards Liedern. Wir möchten auch nach dem Worte „verba docent, exempla trahunt", an die z. B. von Ahlfeld so oft benutzte Anführung von geschichtlichen Beispielen in der Predigt erinnern, wie solche zum Dienst der Kirche und der Schule in den Sammlungen von Glaser, von Wölbling und von Caspari vorhanden sind. Referent erinnert sich vor mehr als 35 Jahren den Bischof Dräseke gehört zu haben, dessen Predigt er heut noch wiedergeben könnte. Von ihm sagte aber auch ein plattdeutscher Bauer: „Hei preddiget nich, hei segtet man sau!" Ein Gleiches muß, um hier nur von Abwesenden oder Todten Beispiele anzuführen, dem sel. Bühring, weil. Seminardirektor in Neuwied und später Stier's Nachfolger in Schkeuditz, nachgerühmt werden. Unvergeßlich bleibt auch, was Mallet von Bremen auf dem Frankfurter Kirchentage von sich bekannte: er habe bei seinem Antritt vor 40 Jahren die Kirche leer gefunden, sie habe sich dann gefüllt und sei voll geblieben. „Woher kommt das, fügte er bei? Ich bin ein gewöhnlicher Mensch, aber ich suche das Wort der Schrift, das beim Vorlesen dem Zuhörer oft dunkel und unansehnlich erscheint, so lange zu drehen und zu wenden, um seinen ganzen reichen Inhalt zu zeigen,

daß es zuletzt wie eine in die Augen ſcheinende und in die Herzen leuchtende Sonne vor dem aufmerkſamen Zuhörer daſtehe.“ Freilich, eingedenk des alten Wortes: „Man lernt das Chriſtenthum auf den Knieen, und nicht auf den Akademien“ ſprach er auch von der Arbeit im Gebetskämmerlein. Dinter, den ich hier nicht als den Theologen, ſondern als den hervorragenden Pädagogen anführe, las regelmäßig ſeine Predigt Abends vorher ſeiner alten Köchin vor — was ſie nicht verſtand, was ihr nicht gefiel, das ſtrich er; und er iſt gut dabei gefahren.

Der Geſang. Ja, verehrte Herren, das iſt hier ein großer und wichtiger Punkt. Der ſel. Gener.-Sup. Hoffmann hat einen langen tief eingehenden Vortrag auf einem der Kirchentage über Bibelſitte und Bibelleben gehalten. Nun, Bibelſitte iſt in unſerem Volke auch früher nicht in dem Maaße vorhanden geweſen, als Geſangbuchsſitte. Das Geſangbuch war und iſt zum Theil auch noch das allgemeinſte Erbauungsbuch. Was rühmt nicht Alles Stip in ſeinem „Liederſegen“ von unſern geiſtlichen Liedern! „Die Lieder“, ſagt er, „die die Kirche von ihren Gliedern empfing, ſind in ihren Heiligthümern tauſendfältig erſchollen. Mit ihren Liedern ſowohl als mit ihrem Katechismus hat ſie die Hausväter und das Geſinde geſegnet; mit ihren Liedern hat ſie beſucht die Kranken, begleitet die Reiſenden, mit ihren Liedern hat ſie Wunder gethan an Sündern und begnadigten Seelen; Morgens und Abends iſt ſie gekommen an ihren Liedern zu Allen, die die Opfer begehrten, und noch an den Betten, auf denen ſich ihre Kinder zum Sterben anſchickten, iſt ſie mit Liedern getreten und hat die Heimgehenden mit Mutterliebe in den letzten Schlaf geſungen und dahin ausgeführt, von wo die ewigen Lieder erklingen, wo die ewigen Harfen ſtehen und goldene Schalen voll Räuchwerks. Sie hat Kinder wehrhaft gemacht mit ihren Liedern, Lämmer zu Löwen, aus Löwen Lämmer. Sie hat den Schächer nicht verlaſſen, iſt nicht vom Helden gewichen, wenn er ſein Schlachtroß beſtieg, und mit ihren ſüßen Himmelsliedern hat ſie ſelbſt der Hölle Opfer weggelockt.“ Von der Herzogin Hedwig von Braunſchweig, geb. Markgräfin v. Brandenburg, wird berichtet: „Wenn man ſie in der Kirche ſingen hörte und ihr freundlich Antlitz dabei ſah, war es, als ob ſie der fröhlichen Schaar der Engel angehörte. Aus ihrem Krankenzimmer ließ ſie eine Oeffnung nach der Kirche durchbrechen, um Schall und Klang der Predigt und Orgel zu hören.“

Der Geſang kann und wird auch für die Jugend ein Hauptbelebungsmittel für den Beſuch des Gottesdienſtes bleiben und ihr Herz zu demſelben hinziehen können. Nicht meine ich die künſtleriſchen Chöre, zu denen oft ganz unkirchliche Leute herbeigezogen werden. Ein Kirchenchor iſt darum noch kein kirchl. Chor; aber wie etwa ein Kunſtfreund dem Gotteshauſe ein ſchönes Fenſter ſchenkt und nun etwa zur Kirche kommt, um zu ſehen, wie es ſich ausnimmt, dabei aber doch etwas innerlich im Gottesdienſte empfangen kann, daß er wieder kommt und ſchließlich ein treues Glied der Gemeinde wird, ſo kann es ja auch bei muſikaliſchen kirchl. Kunſtaufführungen ſein, und gilt da das Wort: „Wer nicht wider mich iſt, der iſt für mich.“ Doch hier meinen wir hauptſächlich den allſonntäglichen Geſang. Wir müſſen wieder mehr Liederreichthum haben, nicht immer bloß die allſonntäglich benutzten Melodieen, ſondern auch jene oft ſo wunderbar tiefen, geheimnißvoll und unwiderſtehlich wirkenden weniger alltäglichen Melodieen ſtudiren und benutzen; wir ſind im Vergleich zu einer früheren Zeit an kirchlichen Melodieen ärmer geworden. Sodann müſſen die Lieder, wenn nicht ge-

rade rythmisch, was das Belebendste wäre, doch wenigstens vielen Ortes belebter gespielt und gesungen werden. In vielen Gemeinden schleicht jede Melodie wie ein Grabgesang dahin; bei Melodien wie „Wachet auf, ruft uns die Stimme" oder „Eins ist noth", ist dies geradezu unerträglich. Sodann soll nicht bloß die Jugend, am besten mit der Gemeinde zusammen, die Liturgie singen, sondern man könnte so leicht, wie es Pastor Günther in Wernigerode oft Sonntags zu großer Erbauung der Gemeinde that, die Verse des Hauptliedes von der Gemeinde und der Jugend abwechselnd singen lassen. Da hätte die Jugend dann doch eine wirklich gesonderte Thätigkeit; wie würde das die Kinder beleben und die Alten erfreuen! Man fürchte sich doch nicht so sehr vor solchen sogenannten Neuerungen und sehe nur in die Gottesdienste der Brüdergemeinde mit ihrer anregenden Mannigfaltigkeit und dem reichen Sangeselement in denselben: könnten wir davon nichts lernen und uns aneignen? Auch sind ja schon hie und da wenigstens bei der Konfirmation Wechselgesänge gebräuchlich. Unsere evangelischen Gottesdienste sind zu einseitig Predigtgottesdienste geworden, sogar die sogenannten Betstunden, das kann schließlich den besten Pfarrer müde machen. Kurze Gebets- und Singgottesdienste, besonders auch die so beliebten Abendgottesdienste könnten viel häufiger stattfinden. Durch das Gesangeselement die Jugend fester, inniger an die Kirche zu ketten, das möchten wir den verehrten Herren besonders nahe legen. Und warum soll nicht auch die Jugend, wie es ebenfalls bei Pastor Günther war, ein christl. Volkslied in die Liturgie eingelegt, etwa zu Weihnacht Chr. Schmid's „Ihr Kinderlein kommet" oder zu Ostern Schenkendorf's „Ich sag' es jedem, daß er lebt" anstimmen? An einzelnen Orten ist ja schon am Weihnachtsheil. Abend, sowie am frühen Ostermorgen und zu Pfingsten ein liturgischer Fest- und Kinder-Gottesdienst, etwa letzterer im Walde als Missionsfeier — da bleibt nicht leicht Einer zurück. So etwas kann zuweilen auch wirklich die Herzen der Väter bekehren zu den Kindern. Im Gesange liegt eine Macht, der wenige Herzen kalt zu widerstehen vermögen. Darum sollte auch kein Geistlicher oder Lehrer mit der kurzen Erklärung vorrücken: Ich bin nicht musikalisch! das ist, wenn auch nur eine Liebe zum Gesange vorhanden, ja in diesem absoluten Sinne oft nicht einmal richtig; und wäre es das, so fehlte eben dem Betreffenden ein Sinn, und zwar ein sehr wesentlicher.

Aber gerade in Bezug auf den Gesang, wie überhaupt auf Alles, was christliche und kirchliche Förderung betrifft, müssen wir uns gegen die Einführung der Simultanschule erklären — wie soll in derselben der Kirchengesang gepflegt werden? Es werden auch in diesem Stück durch dieselbe, wenn auch leise und unvermerkt, der evangelischen Kirche entschiedene Verluste entstehen und wesentlich Kräfte und Stützen entzogen, die nur schwer anderweitig zu ersetzen sind. Das wird die Kirche gar bald fühlen, aber auch die Schule selbst wird schließlich diese schroffe Scheidung der Schule von der Kirche, wie sie hier und da schon besteht, schmerzlich inne werden und zu büßen haben, und mit ihr unser ganzes Volksleben.

Wollen wir nun von andern, mehr äußern Dingen reden, die fördernd oder hindernd auf den Besuch des Gottesdienstes der Jugend einwirken können, so möchten wir vor Allem bitten: Maaß halten in Bezug auf die Länge des Gottesdienstes, und zwar jederzeit, Sommer und Winter. Der Pfarrer ist in der günstigen Lage, jeden Sonntag das Wort zu haben; was heute nicht gesagt werden kann, dazu findet sich in 8 Tagen Zeit; er ist also besser daran, als

Ihr heutiger Referent, der Ihrer Geduld, in Anbetracht des wichtigen ernsten Gegenstandes, wirklich etwas zumuthen muß. Kinder haben einen kleinen Magen, auch der geistige oder vielmehr geistliche Magen der meisten Großen ist klein, und stellt man ein Trinkglas, vorausgesetzt, daß die Oeffnung nach oben gekehrt ist, einen ganzen Tag unter den Laufbrunnen, es wird doch nicht voller als voll. Namentlich scheint es auch nicht gerathen, daß besondere gottesdienstliche Feiern, bei denen auch wohl ganz unkirchliche Leute einmal aus Neugierde oder Anstands halber erscheinen — wir denken z. B. an Missionsfeste und namentlich an die Konfirmationsfeier — oft über das Maaß selbst der physischen Kräfte hinaus lang sind. Da bekommen leicht solche unkirchliche Geister den Eindruck des endlos Langen und Ermüdenden, an dem sie für lange genug haben. „Sagen Sie," wurde Referent einst von einem Beamten vor Schluß der Konfirmationsfeier gefragt, „kann man jetzt wohl mit Anstand die Kirche verlassen?" — Sodann müßte auf Sauberkeit in unseren Gotteshäusern weit mehr gehalten werden, als es meistens geschieht. Während jede ordentliche Haushaltung doch alle ein oder 2 Jahre weißen läßt und öfter im Hause Alles wäscht und putzt, bedeckt der Staub in den Kirchen oft Wände und Sitze Jahrzehnte lang, und wenn ihn nicht zum Theil an den sonst weniger besetzten Plätzen bei besonderen Gelegenheiten die Kleider der Kirchenbesucher mit hinwegnähmen, würde es oft noch schlimmer aussehen. Wie leicht bekommt da auch ein der Kirche Entfremdeter, wenn er sich einmal in dieselbe verirrt, den Eindruck des Düstern, Unsaubern und Unheimlichen von derselben; wird er dann wohl daheim vor seinen Kindern mit Achtung von dem Gotteshause reden? Es sind ja nicht die seidenen oder sammeten Polster der englischen Staats-Kirchen nöthig, aber auf die größte Ordnung und Sauberkeit sollte doch gehalten werden. Auch trägt das respektlose Hinein- und Herauslaufen der Jugend, wie es vielfach vor und nach dem Gottesdienste sich findet und geduldet wird, nicht zur Heilighaltung des Gotteshauses bei, ebenso wenig, wenn man, wie früher in N., es gestattet, daß die Schulkinder während der Feier des heil. Abendmahls um den Altar herum in ihren Bänken sitzen bleiben. Ich erinnere mich, daß in meiner Jugend Viele unter uns nur mit einem gewissen Bangen in die Nähe des Altars sich wagten. Als König Wilhelm I. in Königsberg sich wollte krönen lassen, konnte man ihn nicht bewegen, die Krone, um sie seinem Haupte gerecht zu machen, auch nur versuchsweise einmal aufzusetzen: es mußte dies an einer seiner gewöhnlichen Kopfbedeckungen abgemessen werden; nur bei der Krönung selbst sollte die Krone zum ersten Mal sein Haupt berühren. Darin liegt ein Stück Pietät, daß wir in Bezug auf unsere äußeren Heiligthümer, wie das Gotteshaus, das Bibelbuch, in größerem Maaß nöthig hätten. Wenn ferner Kinder sehen und hören, daß etwa kirchliche Beamte heilige Dinge im gewöhnlichen Leben leichthin behandeln oder besprechen oder auch nur unter profanen Reden das Taufwasser gerüstet, der Kommunionsaltar gedeckt oder abgedeckt wird, so kann ein junges Herz dadurch großen Schaden nehmen. Kinder haben meist ein so feines und auch richtiges Verspüren für das Rechte und Schickliche, was die Großen vielmehr beachten und schonen sollten. Wie vorsichtig sollten darum doch auch Pfarrer und Lehrer (soweit die Letztern sich noch als geistliche Mitarbeiter ansehen) vor ihren eigenen Kindern wandeln!

Aber es ist noch ein Stück, kein äußeres, sondern ein inneres, das hier schwer wiegt und sich uns schwer auf's Herz legen kann, das ist die Konfirma-

tionszeit und der Konfirmandenunterricht. In Beiden liegt ein Mittel, die Jugend an die Kirche zu fesseln oder ihnen dieselbe auch gründlich zu verleiden.

Es hat Jemand, ein Lehrer, gesagt: „Konfirmationszeit ist für mich immer Passionszeit, auch wenn sie in die fröhliche Osterzeit fällt." Es ist dies ja der Zeitpunkt, in dem das Kindesalter vom Knaben und Mädchen überschritten wird und sie in das Jünglings- und Jungfrauenalter eintreten, wo sie meist auch die Lehrzeit ihres künftigen Berufs beginnen. Wer kennt diese Zeit nicht, in der Gott und Welt gewissermaßen um die Herzen ringen! Und da, wo so viele Gefahren ihnen nahen und das Alter der Leidenschaften beginnt, dünken sie sich von vielen heilsamen Schutzmauern, von den Fesseln des Unterrichts in der Schule, von der Aufsicht der Eltern, ja von der der Kirche auf einmal frei und deß alles ledig! In Krefeld und anderen Orten ist für die Konfirmation das üble Wort üblich: „Se kommen af". Wie noth thut es doch da, daß auch die Kirche den Einzelnen recht fest halte, der Geistliche und wer sonst ein Herz dafür hat, jedem liebevoll und väterlich nachgehe, wie es vom Herrn Christus heißt: „Er nahm ihn von dem Volke besonders." Wie wichtig ist Pflege und Förderung der Jünglingsvereine, von denen selbstredend geistliche Ueberfüllung fern bleiben muß. Wieder erzählt da der unermüdliche Pfarrer Schiller, daß er vor vielen Jahren in einer Gemeinde gewesen, wo er der Jugend nicht anders habe beikommen können, als sie schöne Gedichte lernen und deklamiren zu lassen, mit ihnen Spaziergänge oder kleine Reisen zu machen, ihnen einen großen Christbaum zu schmücken, und so habe er allmählich auch für Weiteres Eingang gefunden. Mit Erbauung lesen wir, daß es Jünglinge des Ev. Jünglingsvereins von Köln waren, die in der jungen schnell heranwachsenden Ev. Gemeinde in Ehrenfeld bei Köln eine Sonntagsschule anfingen. Wir sehen, im christlichen Streben schließt sich fördernd und gewinnend ein Stück Thätigkeit an das andere, und es bleibt dabei, was Dörpfeld sagt: „die Jünglingsvereine sind die verheißungsvollsten Vereine der Gegenwart." Es sollte also unser Streben sein, das Streben vor allem der konfirmirenden Geistlichen, von dem Tage der Konfirmation an die jungen Leute, männlichen wie weiblichen Geschlechts, jedes für sich fest und zusammenzuhalten. Wie ein Donnerwort tönt es uns ins Herz, wenn in N. ein Konfirmand oder vielmehr so eben Konfirmirter nach dem Nachmittagsgottesdienste dieses wichtigen Tages beim Hinausgehen aus der Kirche sagte: „Nun bekümmert sich kein Teufel mehr um uns!" Brennt uns solch ein Wort nicht auch als Frage auf der Seele? Er hat leider wohl das unbestimmte Gefühl Vieler nur in bestimmte unheilige Worte gefaßt. Und doch hatte sein Seelsorger einen gewissenhaft treuen Unterricht ertheilt.

Nicht als Vorwurf, sondern als Mahnung geben wir hier das schreckliche Wort wieder. Aber durch keine Schwierigkeiten dürfen wir uns, Pfarrer und Nichtgeistliche, abhalten lassen, die heranwachsende Jugend weiter zu pflegen, wenn es auch nur mit Wenigen, mit Einzelnen gelingt, welche vielleicht wieder für Andere gleichsam als Krystallisationspunkte dienen werden. Wie nöthig thut da die Mitwirkung von Laienkräften in allerlei Weise, namentlich auch von eigentlichen tüchtigen Gemeindediakonen, welche gleichsam die Verlängerung und Vervielfältigung der helfenden Hand des Geistlichen, sowie die Verdoppelung seines Auges in der Gemeinde sein sollen. In unserem Saarbrücker Jünglingsvereine bildet am Jahresfeste der Besuch des Hauptgottesdienstes selbstredend das erste Stück der gemeinschaftlichen Feier.

Aber, Sie erlauben, wir müssen noch einen kleinen Schritt zurückgehen und uns die Vorbereitung zur Konfirmation ansehen, weil wir glauben, daß sich gerade darin oft ein Verfahren findet, das nicht fördernd, sondern zerstörend auf den kirchlichen Sinn der Jugend einwirkt.

Wir wollen vorausschicken, daß fest auswendig gelernte Memorirstoffe, wie Sprüche, Psalmen, Lieder dringendstes Bedürfniß sind; an sie klammert sich das Herz im Leben und besonders in der Noth an, hält und erquickt sich daran; darum sagte mit Recht jene alte Mutter in schlaflosen Nächten: „Gott Lob, daß ich in meiner Jugend Sprüche und Lieder auswendig gelernt habe, nun kann ich sie doch inwendig lernen." Man sollte aber glauben, wenn unsere Jugend, sei es nun nach dem früheren Regulativ vom 3. October 1854 oder jetzt nach den allgem. Bestimmungen vom 15. October 1872 mindestens 6 Jahre lang im Schulunterricht bibl. Geschichte, Psalmen, Sprüche, Lieder und Katechismus gelernt hätte, der Kirche nicht sowohl die Aufgabe bliebe, den Memorirstoff zu mehren, ja fast ausschließlich darauf ihre Kräfte zu verwenden, und doch geschieht dies noch vielen Orts im Konfirmanden-Unterrichte: wo bleibt da die weitere Einführung in das Verständniß, die herzmäßige Aneignung? Für dieselbe ist oft durchaus keine Zeit übrig. Wie kommt das? Einfach daher, weil vielen Orts rein gar keine Verständigung zwischen Schule und Kirche stattfindet, die Kirche vielfach ziemlich die Arbeit der Schule ignorirt und dann auch mit allen christlichen Wissensstoffen ihrerseits wieder von vorn anfängt. Sie können entgegnen, die Schule thue vielfach darin nicht, was sie solle. Nun, könnte geantwortet werden, dagegen müßte schon die geschärfte Schulkontrole schützen, auch ist ja der Pfarrer Gott Lob noch Mitglied des Lokalschulvorstandes und wird es gewiß bleiben. Dann aber frage ich: wenn vielfach das, was die Schule in 6 Jahren gearbeitet hat, beim Eintritt in den Katechumenenunterricht völlig unbeachtet bleibt und noch hier und da in der Konfirmationsrede nur von dem Unterricht, den der Geistliche die letzten 2 Jahre ertheilt hat, und von dessen Wichtigkeit und Frucht die Rede ist, wie soll das einen auch treuen Lehrer ermuntern, mit Freudigkeit dem Pfarrer in die Hände zu arbeiten! Aber wie noth thut es doch, zumal jetzt, daß Schule und Kirche auf Ein Ziel hinarbeiten! Vielen Lehrern scheint in schlecht verstandener Freiheit immer mehr der kirchliche Sinn abzugehen: ihn wieder zu fördern, ist unser Wunsch und Streben, wie es auch lebhaft zu wünschen ist, daß die Geistlichen mehr noch, als es bis jetzt oft geschah, sich in die Pädagogik vertiefen, wozu das Lesen eines guten Schulblattes eine wesentliche Handhabe ist. Das mangelnde pädagogische Element giebt sich überall da kund, wo man glaubt, im Konfirmandenunterricht einen großen gegliederten Katechismus wörtlich nach Fragen und Antworten auswendig lernen lassen zu müssen, der dann auch in der öffentl. kirchl. Prüfung, die der Konfirmation vorher geht, meist abgefragt und aufgesagt wird, statt einfach frei zu fragen und antworten zu lassen und wortgetreu nur Bibelwort und Lied zu fordern nebst den Hauptstücken des Katechismus. Die Masse ist zu groß, ja sie ist, weil zum Theil unverstanden, auch werthlos für's Leben. Es entsteht durch einseitige Ueberladung mit Memorirstoff ein förmliches Unvermögen zu denken, eine Art Verdummung, wie Jeder sich davon überzeugen kann, so wie auch gar leicht Abneigung und Ekel an religiösen Stoffen, wodurch jener Knabe sich so weit verirrte, daß er nach Schluß der letzten Stunde seinen Katechismus in die Fluten des vorüberfließenden Flusses warf, mit den Worten: „So, nun bin

ich fertig mit dir!" Durch eine zu gehäufte Zahl von Religions-, d. h. Repetitionsstunden in der letzten Zeit leiden die Kinder selbst körperlich, manche können weder essen noch trinken noch schlafen; es befällt sie eine Angst, bei einer Frage etwa stecken zu bleiben, welche durch die Drohungen eitler Eltern noch erhöht wird, denn thörichten Eltern und Verwandten erscheint gar oft neben dem Platz in der Rangordnung, der Kleiderfrage und der Ausschmückung der Kirche die kirchl. Prüfung als der Höhepunkt der ganzen Konfirmationsfeier; wie sollten die Kinder selbst nicht auch in diese Anschauungsweise gezogen werden! Da bleibt ja zu ruhigem Besinnen und Erwägen keine Zeit. Was Wunder, daß dann unmittelbar nachher die Jugend eine auch geistige Ermüdung überfällt, und der alte Adam, der so lange hat geistlich sein müssen, um so gebieterischer sein Recht geltend macht und sich nachträglich entschädigt! Daß viele ernste Konfirmanden eine andere Kategorie bilden, bleibt dabei selbstredend zugestanden. Aber bei wie vielen vermißt man, auch am Kommunionstage, was in dem alten Abendmahlsliede gesagt ist: „Beides, Lachen und auch Zittern, lässet sich in mir jetzt wittern"? So ist denn, was ein rechter Anfang sein sollte in geistlichen Dingen, bei vielen schon der Schluß! Und das müssen sonst treue Seelsorger erleben, denen diese Zeit eine schwere und heiße ist, weil sie etwa mit hergebrachten schlechten Traditionen nicht brachen und nicht das rechte Maaß einhielten. Dabei kommen mitunter sonderbare Dinge vor. Jemand traf in einer für den Confirmandenunterricht bestimmten Stunde ein Mädchen spazierengehend. Warum bist du nicht in der Konf.-Stunde? Ja wir haben den Katechismus nun schon 2mal durchgelernt, zum 3. und 4. Male ist es bis zur Konfirmation noch zu früh, da haben wir eine Zeitlang Ferien.

Wenn doch die Kirche, sei es Synode oder Konsistorium, irgend eine Confirmationsordnung festsetzen wollte, freilich nicht zu enge noch beengend, aber vor Allem müßte eine Verständigung mit der Schule angebahnt und von der Kirche aus auf Grund der vorhandenen Schulordnungen ein im Einzelnen genaues Minimum an positivem Wissen festgestellt werden, das jeder Schüler in den Pfarrunterricht mitzubringen hat. Dann wäre doch ein gemeinsames Fundament vorhanden, auf welches auch die Schule eifrig oder selbst freudig hinarbeiten könnte. Das fehlt jetzt aber fast noch überall. Wenn nun aber ein Geistlicher gar noch 60, 80, 100 und mehr Konfirmanden aus vielleicht 5 bis 10 verschiedenen Klassen und Schulen hat, so kann er sich wohl in seinem Eifer zerarbeiten, aber ein ihm selbst befriedigendes Resultat ist pädagogisch rein unmöglich. Wo bleibt nun Zeit und Raum für die Beachtung und Pflege der einzelnen Seelen? Sollte man nicht lieber, wie manchen Orts geschieht, wenn auch auf Kosten des großen feierlichen Apparats, jährlich 2 mal konfirmiren, oder, wo mehrere Geistliche sind, die Jugend in kleineren Gruppen neben einander unterrichten, wenn auch der Konfirmationsakt einheitlich bliebe? Hören wir darüber noch eine Aeußerung eines Meisters der Schule, des Rektors Dörpfeld:*) „Der Grundirrthum, der zu jenen methodischen Fehlern verleitet hat, liegt darin: Es wird nicht genug bedacht, daß der Religionsunterricht, weil er Gesinnungsunterricht ist, noch andern pädagogischen Gesetzen unterliegt, als diejenigen Lehrfächer, welche es bloß mit dem Verstande zu thun haben; genauer: daß in der Unterweisung zur Gottseligkeit der Weg zum eigentlichen, rechten Erkennen durch

*) Ev. Schulbl. 1877, Nr. 5, S. 122.

das Herz geht — nicht umgekehrt. Das religiöse Wissen und Verstehen des theilnahmlosen, unbekehrten Herzens reicht nicht einmal so weit, als das Sehen beim Mondlicht. Theilnahme des Gemüths, Freude an der Sache — das ist das Erste, worauf gezielt werden muß, sonst läuft alles Lehren und Lernen nur zu leicht auf ein Leidmachen und Leidwerden hinaus, was bekanntlich noch schlimmer ist, als bloße Unwissenheit. Es soll nicht behauptet werden, daß die beklagten Fehler überall in gleichem Maaße vorkommen. Auch fehlt es nicht an Lehrern und Pfarrern, welche dieselben klar erkennen und darunter seufzen; aber was hilft's, so lange ein verkehrtes Herkommen mehr Autorität und Macht hat, als gesunde Einsicht? —" Wie soll sich aber nicht ein nachhaltiger Segen, für Viele wenigstens, an die Konfirmation knüpfen, der sich auch durch treues Halten zur Kirche, ihren Gottesdiensten und ihrer ganzen Wirksamkeit äußert, wenn es dem Geistlichen möglich wird, in Ruhe ohne Drängen und Treiben und mit Wärme sich der Einzelnen im Unterricht und sonst persönlich anzunehmen, so daß auch das erbaulich-beschaulich-vertrauliche Element eine Stelle findet. „Beim Erziehen sind, wie beim Ausbrüten der Küchlein, Stille und Wärme nöthig", hat der Pädagog Harnisch gesagt; das gilt gewiß auch hier. An die Stelle des nur oder hauptsächlich systematischen Unterrichtes müßte auch nothwendig mehr Bibellesen mit einfacher Besprechung des Gelesenen treten, wie dies auch die „allgemeinen Schulbestimmungen" für die Schule in's Auge fassen. Das weckt und belebt beides, den Kopf und das Herz. Ueberdies ist die Heilsgeschichte zugleich auch die beste Heilslehre. Ich sehe heute noch den theuern Mann, einen längst heimgegangenen Geistlichen, wie er die 5 oder 6 diktirten und auswendig gelernten Beweisgründe für die Göttlichkeit der Schrift in der Prüfung von seinen Konfirmanden aufsagen ließ und sich dieses ihres Schatzes von Wissen als eines Schutzmittels für sie freute, statt etwa nur auf Joh. 7, 17 als mächtigstes Beweismittel hinzuweisen.

Als feste Regel darf ferner gewiß der Pfarrer auch die Forderung hinstellen, daß wenigstens die Präparanden und Konfirmanden regelmäßig Sonntags den Hauptgottesdienst besuchen, und er hat unzweifelhaft ein volles Recht zu erklären, daß er solche, die darin durchaus lässig sind, zurückstellen und nicht konfirmiren werde. Wir erkennen bei unserer Frage in diesem Mittel, beharrlich, wenn auch nicht gesetzlich starr gehandhabt, ein wesentliches, das nicht ohne Erfolg bleiben wird.

Und dann, wie hie und da geschieht, die Konfirmation nicht zum Eidschwur steigern noch von den Konfirmirten mit so starker Betonung als von „mündigen" Christen reden, sondern es ihnen recht zum Bewußtsein bringen, daß jetzt erst tieferes Verständniß und ernste Uebung in der Gottseligkeit beginnen muß, wozu der Besuch des öffentlichen Gottesdienstes neben dem fleißigen Lesen der heiligen Schrift ein Hauptmittel ist. Letzteres aber sollte oft mehr, als es in den Predigten zu geschehen pflegt, auch betont werden.

Und schließlich immer wieder dem Einzelnen in unermüdlicher Liebe, Geduld und Treue nachgehen — das kann nicht ohne Frucht bleiben. Wollte ein Christ, der Andern dienen will, oder ein Pfarrer in seiner Amtswohnung denken, wie weiland König Wenzel: „Ich sitze hier in Prag, wer etwas will, mag zu mir kommen!" so wäre das weit gefehlt. Wie ermunternd dagegen das Beispiel des kürzlich heimgegangenen Professors Tholuck, von dem der bekannte Harleß erzählt, daß er, als er als Student dem Professor noch aus dem Wege ging, von

diesem aufgesucht wurde, indem der würdige Lehrer einst mit den Worten an seine Stubenthür pochte: Machen Sie nur auf, ich weiß doch, daß Sie zu Hause sind; Sie müssen mit mir spazieren gehen.

Ja, die treue Liebe siegt,
Am Ende fühlt man sie,
Weint bitterlich und schmieget
Sich kindlich an ihr Knie.

Darum konnte auch ein treuer Geistlicher, als man auf die treulosen Konfirmanden hinwies, im Bewußtsein seiner nicht ruhenden suchenden Liebe und der über Alles gehenden Liebe Gottes getrost sagen: „sie kommen wieder!"

Doch es ist höchste Zeit, zum Schluß zu eilen. Verehrte Herren, die Kirche wird auch in den kommenden Tagen, so weit sie nicht etwa bloß Staatsanstalt, sondern wahrhaft eine Vereinigung von lebendigen Gliedern Christi sein will, sich unter das Wort stellen müssen:

„Die in Salems Mauern wohnen,
Tragen ihre Dornenkronen " —,

denn der Herr hat gesagt: „Ihr müsset gehasset werden von Jedermann um meines Namens willen." Ja der Druck ist demnach den wahren Kindern Gottes und den rechten Arbeitern Christi wie unvermeidlich, so auch nöthig und heilsam; auch war die äußere Kirche da, wo sie nichts von der ecclesia pressa an sich trug und ins weltliche Herrschen kam, fast immer eine opprimirende, nicht bloß die römische, sondern auch die lutherische und reformirte. Aber ist das nicht schon ein großer Segen aller geistlichen Noth um uns her, daß, wenn sie uns eine innere Noth wird, sie uns treibt nicht bloß zu Berathungen, sondern und vor Allem in's Gebet wie auch zu entschiedener That? Es liegt eine Predigt vom Jahr 1848 von Jaspis vor mir: „Unsere Kinder", heißt es darin, „ach, unsere Kinder! Ich möchte aufschreien, die Väter haben Heerlinge gegessen, und den Kindern sind davon die Zähne stumpf geworden!" Verehrte Herren, gilt das Wort des ehrwürdigen, greisen Oberhirten nicht auch heute noch? Ja, eher wird es um uns und durch uns nicht besser, bis dieser innere Jammer uns erfaßt. Der alte Pfarrer Henhöfer in Baden, dieses hell und weithin scheinende Licht, saß einst in seinem Kirchenstuhle, als der Glöckner herbeieilte: Herr Pfarrer, gehen Sie doch auf die Kanzel, es wird ja schon der letzte Vers des Liedes gesungen! — Ich kann heut nicht predigen! — Ja was soll die Gemeinde denn thun? Sie mag das Lied noch einmal singen! Doch er bestieg die Kanzel, floß aber nur über von einem langen, dem herzlichsten Gebete voll Klage und Bitte und schloß dann mit Amen — wahrlich, es war auch ohne Predigt nicht der geringste seiner Gottesdienste gewesen. Aber Gott Lob, auch heute noch ist dasselbe Bedürfniß im Menschenherzen nach Frieden, nach Kraft und Gemeinschaft mit Gott. Da kommt vor 4 oder 5 Jahren ein Engländer, Mac All heißt er, mit seinem schlechten Französisch nach Paris, er giebt ein kleines christliches Büchlein einem Arbeiter und spricht mit ihm. Was Sie mir da sagen, antwortet dieser, würden auch andere gerne hören. So kommt eine kleine Versammlung zu Stande, aber siehe, dieselbe mehrt sich, und jetzt sind es 20 Vereinslokale, in denen wöchentlich in Paris diese von Mac All angefangenen Bibelstunden von ihm selbst, von andern von England herübergekommenen Freunden, von Pariser Pfarrern, Kaufleuten und Andern vor 4- bis 5000 meist Arbeitern gehalten werden. Wie ermuthigend ist das!

„Der Herr ist noch in seiner Stadt,
Obwohl sie tausend Lücken hat.
Er, der sein Zion hat erneut
Und vormals seine Kirch' erfreut."

Er erhalte ihr, Er führe ihr recht wieder zu, auch durch unsern Dienst, unsere Kinder, unsere Jugend!

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zwei pädagogische Gutachten.

Wie den Lesern aus Nr. 12 d. Bl. bekannt ist, war der Vorstand der „Allgemeinen bergischen Lehrerconferenz" im Laufe des Sommers von mehreren Stadträthen und Schulinteressenten zu Wermelskirchen ersucht worden, zwei technische Gutachten über ein wichtiges Fragenpaar aus der Lehre von der Schuleinrichtung zu bearbeiten — nämlich:

1. ob die vierklassige, oder die achtklassige,
2. ob die confessionelle, oder die paritätische Schule

vorzuziehen sei.

Dieser ehrenvolle Auftrag wurde bereitwillig übernommen. Gegen Ende Sept. konnten die Arbeiten abgeliefert werden. Nachdem dieselben im Manuscript ihren Dienst geleistet haben, so weit es möglich war, sind sie jetzt unter der Presse, um auch weiteren Kreisen sich anzubieten. Die Schrift erscheint demnächst unter dem Titel:

Zwei pädagogische Gutachten
über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung.
Im Auftrage von mehreren Stadträthen und Schulinteressenten zu Wermelskirchen
bearbeitet von
dem Vorstande der allgemeinen berg. Lehrerconferenz.
(Gütersloh, bei C. Bertelsmann. Preis: 1 M.)*)

Um etwas näher anzudeuten, was in dem Schriftchen zu finden ist, erlaube ich mir, hier das Vorwort mitzutheilen. Warum dasselbe umfangreicher sein mußte, als sonst Brauch ist, wird sich dem Leser unterwegs schon zu erkennen geben.

Vorwort.

Da die nachfolgenden Gutachten jetzt nach Absicht der Herren Auftraggeber ihren Weg in die Oeffentlichkeit antreten sollen, so liegt es uns ob, den fernstehenden Lesern

*) Bei Partiebestellungen wird ein angemessener Rabatt bewilligt.

darüber Auskunft zu geben, durch welche Veranlaſſung dieſelben hervorgerufen worden ſind.

Zunächſt ein Wort über die Lehrergeſellſchaft, welche hier ihr Urtheil abgegeben hat.

Die „allgemeine bergiſche Lehrerconferenz“ gilt für die nördliche Hälfte des bergiſchen Landes — welche die induſtrie- und volkreichen Kreiſe Lennep, Barmen, Elberfeld, Solingen, Mettmann und Düſſeldorf umfaßt — und tritt in der Regel, beſondere Veranlaſſungen abgerechnet, jährlich ein Mal zuſammen. Dieſelbe hat bereits eine lange Geſchichte hinter ſich, und ſteht in dieſer Beziehung vielleicht in Deutſchland einzig da. Ihren Anfängen nach datirt ſie aus einer Zeit, als es am Rhein noch keine Lehrerſeminarien gab, als ſelbſt von Peſtalozzis Schulreformen noch nicht die Rede war, und in den meiſten andern Gegenden unſeres Vaterlandes die Volksſchullehrer noch nicht an Conferenzen dachten. Es war im Jahre 1794, als der durch ſeine Rechenbücher weit bekannte und verdiente Lehrer Daniel Schürmann in Remſcheid die erſte Lehrerconferenz im bergiſchen Lande gründete. Urſprünglich für die nähere Umgebung (Kreis Lennep) beſtimmt, verſammelte ſie ſich anfänglich alle Monate — am Birgderkamp bei Remſcheid. Auf ihre Anregung und nach ihrem Muſter entſtanden bald in anderen Kreiſen ähnliche Lehrervereine. Ueber den Zweck dieſer Geſellſchaften ſagt Schürmann ſelbſt bei einer ſpäteren Gelegenheit: „Bei dem gänzlichen Mangel an öffentlichen Lehranſtalten für künftige Lehrer, die bis dahin nicht anders gezogen und gebildet werden konnten, als daß ſich junge Leute in den Schulen geſchickter Lehrer, oder als Gehülfe bei ihnen dienend, auf das Schulamt vorbereiteten, würde das innere Schulweſen noch lange bei dem althergekommenen Schlendrian geblieben ſein, wenn nicht die Lehrer, aus eigenem Antriebe, für deſſen Verbeſſerung thätig geweſen wären. So entſtanden hier und in den Umgegenden die Lehrerconferenzen. Dieſelben wirkten im Stillen — theils durch Circulation von Schul- und Erziehungsſchriften, theils durch eigene Uebung in praktiſchen Arbeiten nach vertheilten Aufgaben — für die Fortbildung der Lehrer ſo wie für einen zweckmäßigen Unterricht in den Schulen ſichtbar und ſehr erfreulich.“ — Man muß es wiſſen, wie jämmerlich die altväteriſchen Schulen beſchaffen waren, und wie weſentlich anders der Unterricht in denjenigen Schulen ausſah, welche unter Schürmanns Einfluß ſtanden, um den Segen ſeiner Lehrerconferenzen ſchätzen zu können. (In ähnlicher Weiſe und mit gleichem Erfolge wirkte bekanntlich ſpäter der Lehrer und nachherige Schulpfleger J. Fr. Wilberg von Elberfeld aus für die Hebung des bergiſchen Volksſchulweſens.) — Die Sache hat aber auch noch eine andere intereſſante Seite, insbeſondere für den Culturhiſtoriker. Zu einer Zeit, als weder die Lehrer der höheren Schulen, noch die Aerzte, die Juriſten, die Landwirthe, die Kaufleute, die Handwerker ꝛc. an eine genoſſenſchaftliche Vereinigung dachten, da ſehen wir die bergiſchen Volksſchullehrer unter Schürmanns Anführung bereits rüſtig in dieſer Weiſe thätig — aber nicht, um egoiſtiſche Standesintereſſen zu vertreten, ſondern um in dem ihnen anvertrauten Arbeitsgebiete das allgemeine Beſte zu fördern. Was waren aber jene Leute damals, die in dieſer Weiſe ihren Zeitgenoſſen vorausſchritten? Die vergeſſenſten, vernachläſſigtſten und ärmſten unter allen die in öffentlichen Aemtern ſtanden — die Parias der Beamtenſchaft, um die weder Staat noch Kirche ſich ernſtlich kümmerten — ein Stand, an welchem die privilegirten Stände nur ihren Spott übten — es waren mit einem Worte die „Schulmeiſter.“ Dieſe hiſtoriſche Thatſache gibt etwas zu denken für Den, der dazu disponirt iſt.

Aus jener Conferenz zu Remſcheid (und ihren nachgeborenen Geſchwiſtern in den

anderen Kreisen) ging dann später, noch zu Schürmanns Lebzeiten, die erweiterte „allgemeine bergische Lehrerconferenz" hervor. Anfänglich versammelte sie sich vierteljährlich, nach abermaliger weiterer Ausdehnung bloß jährlich — an verschiedenen Orten. Ein paar kurze Unterbrechungen abgerechnet, hat dieselbe — durch alle pädagogischen, politischen und andern Wandlungen der Zeit hindurch — nunmehr bereits über ein halbes Jahrhundert lang bestanden. Wie leicht zu denken, gibt es außer der größeren Versammlung eine Reihe kleiner Localconferenzen der verschiedensten Art; an diesen hat jene gleichsam ihr Fundament, obgleich keinerlei verabredete Verbindung besteht, da die allgemeine Conferenz eine ganz freie Zusammenkunft ist, zu der Jeder Zutritt hat. Haben die Lehrerconferenzen heut zu Tage auch nicht mehr die umfassende Aufgabe wie damals, als der Staat sich um die Vorbildung der Lehrer noch nicht bekümmerte, so sind und bleiben sie nichts desto weniger, neben den pädagogischen Zeitschriften, ein wichtiges und nothwendiges Mittel zur Förderung des Schulwesens, und es ist immer ein schlimmes Zeichen für eine Gegend, wenn sie dort nicht gedeihen wollen oder ein großer Theil der Lehrer daran vorbeigeht. (Wir sprechen natürlich von den freien Zusammenkünften, nicht von den amtlichen, welche besucht werden müssen.) Man kann daher wohl sagen, daß von Remscheid und seinem Schürmann einst ein Anstoß zu einer vorwärtsstrebenden Bewegung im bergischen Volksschulwesen ausgegangen ist, deren Segnungen selbst dem jetzigen Geschlechte noch zu gute kommen, wenn es auch ihres Ursprunges nicht mehr gedenkt und von ihren Wegen nichts weiß. Sie wirken „in der Stille", sagte der Gründer der bergischen Lehrerconferenzen.

Das vorstehende Stückchen bergischer Schulgeschichte dürfte für diejenigen, welche sich für die Hebung der Schulen und der Volksbildung ernstlich interessiren und dazu Plane machen, auch noch in einem andern Sinne instruktiv sein. Es erinnert an die Wahrheit, die auch auf andern Gebieten gilt und sich neuerdings recht fühlbar gemacht hat, — an die Wahrheit, daß solche Maßregeln, die sich im Handumdrehen, ohne Mühe, vollziehen lassen, nicht viel Heil schaffen können und zuweilen eitel Schwindel sind — daß dagegen zu einem wahren, gediegenen und gesunden Culturfortschritte langjährige Arbeit gehört, Arbeit der verschiedensten Art, und abermals Arbeit und zum dritten Mal Arbeit.

Da die Bevölkerung des Niederbergischen (mit Ausnahme des Kreises Düsseldorf) fast ganz protestantisch ist, so trägt selbstverständlich auch die allgemeine bergische Lehrerconferenz diesen Charakter. Im Uebrigen sind in derselben die verschiedensten religiösen Anschauungen, wie sie auch anderwärts vorkommen, vertreten.

Was die Gutachten veranlaßt hat, ist Folgendes.

Im Juli d. J. erhielt der Vorstand der allgemeinen bergischen Lehrerconferenz von mehreren Stadträthen und Schulinteressenten zu Wermelskirchen (Kreis Lennep) die nachstehende Zuschrift.

Wermelskirchen, 18. Juli 1877.

An den Vorstand der allgemeinen Bergischen Lehrer-Conferenz.

Wie Ihnen vielleicht bekannt sein wird, hat der hiesige Stadtrath vor einigen Jahren die Umwandlung der hiesigen evangelischen, katholischen und der Rektorat-Schule in eine simultane Volks- und Mittelschule beschlossen.

Zwar ist dieser Beschluß bis jetzt noch nicht zur Ausführung gekommen, und jüngst sogar durch einen zweiten, dem ersten fast ganz entgegengesetzten, größtentheils wieder umgestoßen worden; aber die Verhältnisse drängen doch jetzt sehr zur Ent-

scheidung und machen es nothwendig, eine klare Stellung in der Sache einzunehmen, um so mehr, als betreffs der angeregten Schulorganisation die Stimmung bei der Mehrzahl der Interessenten noch sehr unsicher und getheilt ist.

Da würde nun nach der Meinung der Unterzeichneten die Bürgerschaft sofort ein klareres und sicheres Urtheil gewinnen, wenn über die Hauptfragen ein eingehendes, von Fachmännern verfaßtes Gutachten vorläge, worin dieselben lediglich vom rein pädagogischen Standpunkte betrachtet sind, also abgesehen von localen, finanziellen, kirchlichen und andern partikularen Erwägungen.

Was in dieser Art zu bedenken ist, glauben wir selbst an Ort und Stelle beurtheilen zu können, aber für die pädagogisch-technische Beleuchtung bedürfen wir die Hülfe der Fachmänner.

Deshalb erlauben wir uns, den geehrten Vorstand der bergischen Lehrerconferenz angelegentlich zu bitten, uns ein solches Gutachten aus seiner Mitte besorgen zu wollen. Das große Interesse der Sache einerseits, das allgemeine Vertrauen andrerseits, das Sie hier zu Lande genießen, sowie die genaue Einsicht in das bergische Schulwesen, die Ihnen zur Seite steht, weisen uns gleich sehr darauf hin, gerade von Ihnen uns ein Gutachten zu erbitten. Ohne Zweifel wird dasselbe nicht blos an unserm Orte, sondern auch anderwärts den Wünschen vieler Eltern, Schulfreunde und Gemeindevertreter entgegenkommen und darum von großer Bedeutung werden können. —

Der in unsrer Stadt angeregte Reorganisationsplan umfaßt nun folgende drei Einzelvorschläge:

1) Die bestehenden Volksschulen — eine 5klassige evangelische und eine 1klassige katholische, die aber vielleicht nächstens 2klassig werden wird — zu einer gemeinsamen paritätischen (simultanen) zu vereinigen.

2. Diese vereinigte 6klassige Volksschule eventuell zu einer 8klassigen zu erweitern.

3) Die bisherige Rektoratschule aufzuheben und an ihrer Statt eine mit der Volksschule verbundene Mittelschule zu errichten.

Die letztere Frage soll einstweilen außer Betracht bleiben, weil sie nur unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse entschieden werden kann. Es handelt sich somit um diese beiden Fragen:

1) Ist, vom rein pädagogischen Standpunkte betrachtet, die Simultanschule oder die Confessionsschule am zweckmäßigsten?
2) Ist von demselben Standpunkte aus die 4klassige oder die 6—8klassige Volksschule vorzuziehen?

Jede dieser beiden Fragen möge — dies ist unsere Bitte — durch ein separates Gutachten beleuchtet werden. Sodann fügen wir noch die andere Bitte hinzu, daß der geehrte Vorstand uns gestatten möge, die beiden Gutachten auch durch den Druck zu veröffentlichen. —

Wir geben uns der Hoffnung hin, daß Sie uns im Interesse der Sache unsere Bitte nicht abschlagen werden nnd uns, da die Zeit zum Ueberlegen und Handeln nur zu kurz bemessen zu sein scheint, baldigst Ihr freundliches Gutachten zugehen zu lassen die Güte haben werden.

(Folgen die Unterschriften.)

Der Vorstand trat sofort zusammen, um sich in dieser Angelegenheit schlüssig zu machen. Es handelte sich zunächst darum, wie weit in seiner Mitte die Ansichten über

die beiden Fragen übereinstimmten. Die Frage: ob confessionelle oder paritätische Schule — war zufällig bereits in der letzten Jahresconferenz (zu Lüttringhausen) eingehend verhandelt worden. Eine Abstimmung hatte zwar damals nicht stattgefunden; allein da die Versammlung dem Vortrage des Referenten (Hauptlehrer Schumacher in Solingen) in anderer Weise ihre lebhafte Zustimmung zu erkennen gegeben hatte, auch in der darauf folgenden Besprechung keine abweichende Ansicht hervorgetreten war: so wußte sich der Vorstand über diesen Punkt sowohl unter sich als mit der Gesammtconferenz vollkommen einig. — Nicht so glücklich fand er sich der andern Frage gegenüber. Ueber diese hatte die Conferenz bis jetzt noch nicht besonders verhandelt; dieselbe war nur bei einer Berathung über die Regelung der Lehrercarriere (im J. 1874) anstreifend zur Sprache gekommen. Innerhalb des Vorstandes lag die Sache jedoch insofern günstig, als in seiner Mitte fast alle Schulformen vertreten waren: einerseits die 2, 3 und 4klassige, andrerseits die 5, 6 und doppelte 7klassige Schule; überdies hatten mehrere seiner Mitglieder früher auch an einer einklassigen Schule gearbeitet. Bei einer so vielseitigen Erfahrung konnte somit die Frage eine möglichst gründliche Beleuchtung finden. Eine reifliche Berathung in der erwähnten Vorstandsitzung ergab denn auch schließlich, daß die Mitglieder sowohl in dem Endurtheil über die 4klassige und 8klassige Schule als in den einzelnen Erwägungen völlig übereinstimmten.

Da die beiden Gutachten nicht von der Conferenz, sondern von dem Vorstande als solchem gefordert waren, so hätte jetzt sofort zur Ausarbeitung geschritten werden können. Es mußte aber dem Vorstande daran gelegen sein, über die zweite Frage ebenfalls noch die Gesammtconfererenz zu hören, namentlich auch deshalb, um seine Auffassung durch anderweitige Erfahrungen beleuchten und prüfen zu lassen. Zu dem Ende wurde eine außerordentliche Generalversammlung an einem gelegenen Orte (in Vohwinkel bei Elberfeld) anberaumt. Es waren ca. 150 Lehrer aus allen bergischen Kreisen anwesend. Ein Mitglied des Vorstandes, Rektor Dörpfeld in Barmen, erörterte die Frage in einem ausführlichen Vortrage. Daran schloß sich eine lebhafte Besprechung. Alle Redner — mit Ausnahme eines Einzigen — erklärten sich für die Auffassung des Referates und bekräftigten dieselbe durch neue Erfahrungen oder neue Gesichtspunkte. Das Ergebniß der Verhandlung war, daß die Schlußthese des Referenten: „Vom pädagogischen Standpunkte ist die 4klassige Schule der 8klassigen entschieden vorzuziehen" — einstimmig angenommen wurde. Der einzige College, der eine abweichende Ansicht ausgesprochen hatte, enthielt sich der Abstimmung.

Die Ausarbeitung der beiden Gutachten übertrug dann der Vorstand den genannten Referenten.

Es erübrigt zum Schluß, den beiden Gutachten, wie sie jetzt vorliegen, ein paar Bemerkungen beizufügen.

Die Frage von der confessionellen und paritätischen Schule ist bekanntlich in jüngster Zeit viel besprochen worden, insbesondere am Rhein. Hier kann sie in der That eine brennende heißen. Leider haben bisher vorwiegend nur Stimmen aus den außerpädagogischen Parteilagern das Wort geführt. Was die Pädagogik als solche, abgesehen von culturpolitischen oder kirchlichen Interessen, darüber zu sagen hätte, darnach wurde von beiden Seiten nicht gefragt. Da legten denn die Einen mit Eifer dar, wie durch die Simultanisirung die kirchlichen Interessen schwer bedroht würden; allein die Thatsache, daß die Confessionsschule bisher in Einrichtung und Verwaltung mit schweren Mängeln behaftet war, und daß eben diese Mängel es gewesen sind, welche ihren Credit untergraben haben, wurde beharrlich verschwiegen. Und wenn dann

die Andern mit gleichem Eifer auseinanderſetzten, wie culturpolitiſche und nationale Geſichtspunkte auf die Errichtung von Simultanſchulen hinwieſen, ſo wurde hier eben ſo beharrlich verſchwiegen, daß die gemiſchte Schule als ſolche eine durchaus unvollkommene Schulform iſt und mit den wichtigſten Grundſätzen der Pädagogik in direkteſtem Widerſpruche ſteht. Wie ſollten ſich nun, bei ſolcher Advokatenrederei, die ſchlichten Schulintereſſenten in dieſer Streitſache zurechtfinden? Natürlich folgte Jeder den Stimmen, die ihm, je nach ſeiner Richtung, bisher als Autoritäten gegolten hatten. Von einem ſelbſtändigen Urtheil konnte ſomit hüben wie drüben nicht die Rede ſein. Allein was die jeweiligen Partei-Wortführer, ſofern ſie außerhalb der Schule ſtanden, durch Verſchweigen und Vertuſchen verſchuldet haben, war am Ende nicht das ſchlimmſte. Dergleichen iſt man ja bei Streitfragen von Alters her gewöhnt. Viel ſchlimmer war, daß auch die Schulmänner, welche in Druckſchriften über die Simultanſchulfrage ſich ausſprachen, faſt ausnahmslos als Advokaten der einen oder der andern Partei auftraten. Nur mit Schmerz und Trauer konnte ein Schulmann von geradem Sinne dieſe Elaborate leſen. Mag Jeder, weß Standes er ſei, immerhin ſeinen culturpolitiſchen Standpunkt kenntlich und geltend machen — das wird ihm Niemand verdenken; allein wenn Jemand in einer Streitfrage als Fachmann angehört ſein will, ſo iſt er ſchuldig, vor allem das rein und ganz und klar zu ſagen, was er als Fachkundiger zu wiſſen glaubt, aber dem Auge der Nicht-Fachleute vielleicht nicht beſehbar genug iſt. Ob er hinterher auch ſeine Parteianſicht kundgeben will, hat er mit ſich ſelbſt auszumachen; aber jedenfalls muß ſein fachmänniſches Urtheil von ſeiner Parteimeinung ſtreng geſchieden bleiben. Was ſollte doch aus der Welt werden, wenn die Juriſten, die Mediziner, die Chemiker ꝛc., wo ſie als Techniker zu ſprechen haben, ihr wiſſenſchaftliches Urtheil nach ihren perſönlichen Sympathien ummodeln, oder ihre fachmänniſche und ihre Privatanſicht dergeſtalt mit einander vermengen wollten, daß Niemand mehr wiſſen könnte, ob man ein techniſches oder ein Parteiurtheil vor ſich hätte? Die materielle Falſchmünzerei iſt ſchlimm genug; aber wie ſchlimm dieſe geiſtige wäre, würde gar nicht auszuſprechen ſein. Und was ſpeziell die Pädagogik betrifft, ſo hat ſie doch lange genug den großen Mächten — hier der Kirche, dort der Politik — wie eine leibeigene Magd dienen müſſen, als daß man nicht wünſchen ſollte, ſie möchten doch endlich, endlich dem allgemeinen Wohle in Freiheit dienen können, d. i. mit ihrer unverfälſchten und vollen Wahrheit, wobei ſich ohne Zweifel alle betheiligten Intereſſenten — Staat und Kirche, Familie und Volkswirthſchaft — am Beſten ſtehen würden. Die Freiheit, wovon wir hier reden, läßt ſich freilich einer Wiſſenſchaft nicht zuſprechen, nicht ſchenken; ſie will vielmehr von ihren Jüngern erworben ſein, da ſie nicht ein Recht, ſondern eine Tugend iſt. —

Das nachſtehende pädagogiſche Gutachten über die Confeſſions- und die Simultanſchule ſucht nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen gerade Linie zu halten. Die Pädagogik verlangt eine einheitliche Schule; ſomit kann die gemiſchte Schule nicht die normale ſein. Mußten nun einerſeits die Mängel dieſer Schulform deutlich dargelegt werden, ſo ſind doch nicht minder beſtimmt auch die ſchweren Gebrechen namhaft gemacht, welche durch die Schuld des ſtaatskirchlichen Schulregiments auf der bisherigen Confeſſionsſchule gelaſtet haben. Es bleibt aber dabei, daß nur die einheitliche Schule die richtige iſt.

Das andere Gutachten hat es ebenfalls mit der Schuleinrichtung zu thun. Dort handelt es ſich um den ethiſchen und einheitlichen Charakter der Schule, hier um die Zahl der Klaſſen. Kein Zweig der Pädagogik liegt ſo ſehr im Argen als die Lehre von der Schuleinrichtung und ſpeciell die Fragen, welche ſich um die

Zahl der Klassen drehen. Das scheint auffällig, ist aber im Grunde erklärlich genug. Einmal hatten die praktischen Schulmänner — Dank der Vernachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten! — mit der Ausbildung der Lehre von der Schularbeit in ihrem verzweigten Detail bisher so viel zu thun, daß sie an die Theorie der anstaltlichen Einrichtungen kaum denken konnten; auch mit der Lehre vom Schulregiment (Schulverfassung) haben sie sich durchweg wenig beschäftigt. Trotz der Ueberfülle der pädagogischen Literatur gibt es doch nur sehr wenige Schriften über die Schulverfassung, welche die Frage gründlich und allseitig zu erfassen suchen. Ueber die Schuleinrichtung und speciell über die Zahl der Klassen (bei der Volksschule) gibt es gar keine Monographien von wirklicher Bedeutung. Was einzelne Aufsätze oder die dicken Lehrbücher der Pädagogik dieserhalb bieten, geht kaum über das hinaus, was der gesunde Menschenverstand schon von selbst wissen kann. — Dazu kommt ein Zweites. Die anstaltliche Einrichtung (ebenso die Schulverfassung) finden die Lehrer fertig vor. Dieselbe wird, namentlich was die Zahl der Klassen betrifft, theils durch äußere Umstände (geographische Beschaffenheit des Schulbezirks, Kinderzahl, finanzielle Verhältnisse ꝛc.) bestimmt, theils vom Rathhause her und von den höheren Schulbehörden geregelt. Da nun die Fachleute selten darüber zu Rathe gezogen wurden, so hatten sie auch wenig Antrieb, ihr Nachdenken darauf zu richten. Bei der besagten Lage der Dinge wäre eine Beschäftigung mit dieser Frage auch nicht viel mehr als Zeitverschwendung gewesen. — Endlich hat noch ein Drittes mitgewirkt, um die Lehre von der Schuleinrichtung in ihrem unzulänglichen Zustande festzuhalten. Es liegt in der Natur der Sache selbst. Die Schulform, welcher Art sie sein mag (1, 2—8klassig), hat immer eine doppelte Seite: eine äußere und eine innere. Die äußere Seite, wozu namentlich die Vortheile der vielklassigen und die entsprechenden Nachtheile der wenigklassigen Schule gehören, kann natürlich von Jedermann besehen werden. Die innere Seite dagegen, welche mit der ganzen Lehreinrichtung und dem Lehrverfahren zusammenhängt — wozu insbesondere die eigenartigen Vortheile der wenigklassigen und die entsprechenden Nachtheile der vielklassigen Schule gehören — ist nur dem besehbar, welcher das verborgene Getriebe einer Schule theoretisch und praktisch kennt. Weil nun die Fachmänner über die Innenseite nicht genauer Auskunft gaben, theils auch selber nicht genug darüber nachdachten, so konnten die Nicht-Fachleute, falls sie nicht näher nachfragten, leicht glauben, dort sei auch in der That nichts Erhebliches zu besehen; und weil die Außenseite ihnen eben so gut besehbar war wie dem Schulmanne, so lag es nicht minder nahe, zu denken, für die Herstellung des Schulgebäudes sei zwar ein Bautechniker nöthig, aber für die innere Architektur reiche der gesunde Menschenverstand vollkommen aus. Weil dann ferner in der Außenseite des Schulorganismus die Vortheile der vielklassigen Schulen (genauer: der einstufigen Klassen) handgreiflich vor den Augen standen, — und überdies kein Mensch daran zweifelte, daß die höheren Schulen mit ihren meist einstufigen Klassen, weil sie „höhere" heißen, auch pädagogisch am vollkommensten eingerichtet und darum für die Volksschule das ideale Muster seien: so ist klar, daß die meisten Nicht-Schulmänner ohne alles Bedenken auf die vielklassige Schule hinstrebten, und das um so mehr, da die höheren Lehrer, welche jeweilig von der Volksschule dilettanisch Notiz nahmen, sie in diesem Streben bestärkten. — So ist es denn gegangen, wie wir bisher erlebt haben. Wo es sich um Organisation der Volksschule handelte, da waren die Lehrer, wenigstens die Volksschullehrer, die allerüberflüssigsten Leute. Was Wunder, daß die Frage von der Schuleinrichtung der Tummelplatz des pädagogischen Dilettantismus geworden ist, wo pure Einfälle ge-

rade so viel gelten als eine reifliche Untersuchung, und im Grunde Derjenige „der beste Mann" ist, der die meisten Klassen „erfinden" kann.

Zur Veranschaulichung dessen, was auf diesem Gebiete alles passiren kann, ein paar Illustrationsbeispiele.

In einer Lehrerconferenz, wo über die 4klassige und 8klassige Schule berathen wurde, trat Ein Lehrer, der einer 8klassigen Schule vorstand, für die letztere Schulform ein. Dabei wollte er aber an der Lehreinrichtung zwei bemerkenswerthe Verbesserungen angebracht wissen. Erstens: in den sachunterrichtlichen Fächern (Religion, Geschichte ꝛc.) solle die 8klassige Schule nach dem Lehrplane der 4klassigen verfahren, d. h. in je zwei aufeinanderfolgenden Klassen (wie sie den beiden Abtheilungen in den Klassen der 4klassigen Schule entsprechen) solle das Lehrpensum der unteren Klasse — vielleicht mit einigen Zusätzen — auch für die nächstfolgende Klasse gelten, damit es nun recht fest werde. Zweitens: Wenn der Lehrer einer solchen unteren Klasse bei der Versetzung mit den versetzbaren Schülern in die folgende Klasse aufrücke — was bekanntlich, falls sonst nichts im Wege steht, durchaus zweckmäßig ist — so solle er auch die unversetzbaren, die Nachzügler, mit hinübernehmen, damit er sie dort „beiarbeite". So die Reformvorschläge. Wie man sieht, wußte der Mann — vielleicht aus übler Erfahrung — daß an der 8klassigen Schule gewisse Nachtheile haften, welche die 4klassige nicht kennt. Ein paar derselben meinte er wegschaffen zu können. Aber wie? Er copirte den Lehrplan der 4klassigen Schule gerade an dem Punkte, wo derselbe seine schwächste Stelle hat. Das hieß also: der Vortheil, den die 8klassige Schule darin besitzt, daß sie den Unterricht dem Standpunkte der Schüler genau anpassen kann, wurde an diesem Punkte preisgegeben, und zum Ersatz dafür ein Nachtheil der 4klassigen Schule übernommen, ohne doch dadurch von ihren Vortheilen, die mit der Zweistufigkeit der Klassen verbunden sind, etwas erlangen zu können. Der andere Verbesserungsvorschlag war, wie zu sehen, wo möglich noch abenteuerlicher. Der Lehrer der betreffenden unteren Klasse soll gleichsam dafür bestraft werden, daß nicht alle Schüler gleich weit gefördert sind. Und wie ist die Strafe gewählt? So, daß die in die folgende Klasse aufgerückten Schüler allesammt mitgestraft werden; denn da dort neben den für diese Stufe befähigten Schüler jetzt auch die unbefähigten Nachzügler sitzen sollen, so wird diese Klasse nothgedrungen zweistufig, und fällt somit, wenn die einstufige Klasse das Ideal ist, in eine unvollkommenere Schulform zurück. Obendrein kann es nicht zweifelhaft sein, daß diese Nachzügler, da sie schon in der unteren Klasse nicht Schritt zu halten vermochten, in der folgenden Klasse um so weniger „beigearbeitet" werden können. — Wir enthalten uns jeder weiteren Bemerkung. Mit der 8klassigen Schule muß es doch in der That eine eigenthümliche Bewandtniß haben, wenn einer ihrer Vertreter, der sonst den Ruf eines verständigen Schulmannes genießt, auf so seltsame Verbesserungsprojekte geräth. —

Das andere interessante Beispiel liegt gedruckt vor — in dem Verwaltungsbericht der Stadt Crefeld pro 1876. (Druck von Kramer und Baum in Crefeld.) Der dortige Stadtrath hatte von dem städtischen Schulinspektor Dr. K. ein Gutachten über die 4klassige und 7 resp. 8klassige Schule eingefordert. Dasselbe ist in dem genannten Verwaltungsbericht mitgetheilt. — Gesetzt einmal, ein Geograph sei beauftragt, ein fachmännisches Gutachten darüber abzugeben, ob es im deutschen Hochlande, in den Alpen, oder aber im norddeutschen Flachlande, etwa in den holsteinischen und mecklenburgischen Landschaften an der Ostsee, am besten sich wohnen lasse — mit Rücksicht auf den und den Erwerbszweig, auf Gesundheit, Annehmlichkeit ꝛc. Wenn nun der Befragte, so gut er's wüßte, Alles aufzählte, was eine wohlgelegene Alpenlandschaft

vor jenen Ostseegegenden auszeichnet, und dann — ohne zu gedenken, daß im Hochlande auch mancherlei Unzuträglichkeiten und Gefahren sich finden, und ohne mit einer Silbe zu erwähnen, daß die genannten Ostseedistrikte mit ihren Buchenwäldern, Landseen ꝛc. ebenfalls eigenthümliche Vorzüge haben — mit aller Zuversichtlichkeit eines Kenners das Schlußurtheil spräche: „auf Grund der vorstehenden Untersuchung muß die Alpengegend in jeder Beziehung unbedingt empfohlen werden"; was würde man — wir wollen nicht sagen in fachmännischen Kreisen, sondern überall, wo noch ein halbwegs brauchbarer Verstand zu Hause ist — über ein solches Advokatenkunststück, oder was es sonst sein möchte, denken? Bekanntlich besteht zwischen den beiden fraglichen Schulformen ein ähnliches Verhältniß wie zwischen den erwähnten Landschaften. Auf der einen wie auf der andern Seite finden sich eigenthümliche Vortheile, verbunden mit den entsprechenden eigenthümlichen Mängeln. Das Endurtheil kann somit nur das Ergebniß einer gründlichen Vergleichung und sorgfältigen Abwägung sein. Wie geht nun jenes „pädagogische Gutachten", wie es im Crefelder Verwaltungsbericht vorgeführt wird, zu Werke? Es beginnt nach der Manier schlechter Advokaten, Clubredner und Consorten mit pomphaften Phrasen. „Es hat sich bei Lehrern und Schulbehörden immer mehr die Ueberzeugung Bahn gebrochen, daß ꝛc." „Das Streben der namhaftesten Pädagogen ist in der Gegenwart darauf gerichtet ꝛc." „Auch die höhere Unterrichtsbehörde hat sich dieser Auffassung angeschlossen ꝛc." —, daß nämlich, wie der Leser schon errathen haben wird, eine Schule desto vollkommener sei, je mehr Klassen sie habe. Daß sich ein fachmännisches Gutachten auf diese Weise einleitet, ist schon seltsam genug. Allein — lassen wir das; besehen wir den sachlichen Inhalt. Die eigenthümlichen Vortheile der 8klassigen Schule (und die entsprechenden Mängel der 4klassigen), die auch dem Nicht-Fachmanne vollaus bekannt sein können, hat der Verfasser leidlich gut dargelegt. Ein paar Irrthümer sollen nicht weiter gerechnet werden. Was weiß er nun über die eigenthümlichen Vortheile der 4klassigen Schule (und die entsprechenden Mängel der 8klassigen) zu sagen? Nichts — gar nichts; in dem Schriftstücke steht darüber kein Wort, keine Silbe; es kommt auch nicht einmal eine Andeutung vor, daß solche Vortheile vorhanden wären. Ist dem Verfasser wirklich nichts davon bekannt geworden? auch nicht einmal von Hörensagen? hat er vielleicht niemals in einer Volksschule gearbeitet? oder — —? Man weiß eben nicht, was man denken soll; der Verstand steht Einem still. Genug, nach seiner Meinung ist überzeugend bewiesen, was zu beweisen war; und was nicht bewiesen ist, dafür stehen ja „die namhaftesten Pädagogen der Gegenwart" gut. Und das nennt sich ein Gutachten, ein fachmännisches, von einem höheren, graduirten Schulmanne, von einem Kreis-Schulinspektor sogar. Ob dergleichen in der heutigen Zeit auf irgend einem andern Gebiete als auf dem der Volksschule noch vorkommen könnte? — Die Auftraggeber sind übrigens, wie es scheint, durch dieses sogenannte „Gutachten" vollkommen überzeugt worden. Wer wollte denn auch nicht gern eben so einsichtig sein als „die namhaftesten Pädagogen der Gegenwart" und die „höheren Schulbehörden"? — Wir unsrerseits können unsern Lesern dieses interessante Scriptum auch nur auf's angelegentlichste empfehlen; es ist ein wahrhaft unschätzbares Dokument — namentlich auch für den Fall, wenn nächstens eine gewisse andere Frage ernstlich zur Sprache kommt.

Das nachstehende Gutachten über die 4klassige und 8klassige Schule hat, wie man finden wird, seine Hauptaufgabe nicht so sehr in der Aufstellung und Begründung eines bestimmten Endspruches gesehen, als vielmehr darin, alle einschlägigen Erwägungen so klar und verständlich darzulegen, daß der Leser, wenn er die eingehende Un-

terſuchung nicht ſcheut, im Stande iſt, ſich nunmehr in dieſer Frage ein eigenes Urtheil zu bilden. Wäre uns das gelungen, ſo würden wir mit dieſem Erfolg unſrer Arbeit gern zufrieden ſein, wenn auch unſere eigene Schlußentſcheidung nicht überall Zuſtimmung fände.

Daß die Unterſuchung ſo umfangreich geworden iſt, ließ ſich nicht vermeiden. Auf einem Gebiete, das ſo unangebaut und wüſt daliegt wie das unſerer Frage, wo es demnach ſo über die Maßen viel aufzuräumen gibt — da war mit einem ſchlichten Gutachten wenig auszurichten. Nur eine förmliche geſchloſſene Abhandlung durfte hoffen, dem Schutthaufen von Wahrheit und Irrthum, von veralteten Anſchauungen und modernem Schwindel, von dilettantiſchen Einfällen und autoritativen Machtſprüchen gewachſen zu ſein, und für eine künftige feſte Theorie einen ſichern Grund gewinnen zu können. Da es die erſte eingehende Unterſuchung dieſer Art in der pädagogiſchen Literatur iſt, ſo wird man ihr hoffentlich gern auch die Nachſicht angedeihen laſſen, auf die eine ſolche Arbeit auch im günſtigſten Falle immer rechnen muß. Hat ſie die Frage auch noch nicht rund und rein zum Abſchluß gebracht, ſo glaubt ſie doch, den aufdringlichen Dilettantismus niederer und höherer Art ein für alle Mal an ſeinen Ort gewieſen, eine anſehnliche Reihe von Beobachtungen ſicher geſtellt, und ſo die Endentſcheidung um ein Merkliches gefördert und erleichtert zu haben.

Der Vorſtand der allgemeinen bergiſchen Lehrerconferenz.

Namens deſſelben das Präſidium:

D. Bräker, Hauptlehrer in Lüttringhauſen.

F. W. Dörpfeld, Rektor in Barmen.

Wie der Leſer ſieht, hat er es hier mit einem Litteraturſtücke zu thun, das in mehr als einem Betracht ein Novum iſt.

Neu iſt vorab die Thatſache, die jedem Schulmanne erfreulich in die Augen fallen muß, daß hier zum erſten Mal aus der Schulintereſſentſchaft heraus das Urtheil der Lehrer, als der eigentlichen Schultechniker, angerufen wird. Die Weltgeſchichte wußte bisher in dieſer Richtung nur zu erzählen, daß der Volksſchullehrerſtand nicht würdig ſei, im Schulvorſtande mitzurathen, — auch (in den meiſten deutſchen Gegenden) nicht befähigt ſei, aus ſeiner Mitte die Schuldirigenten (Hauptlehrer) zu ſtellen, — auch nicht in den ſtädtiſchen Schulkommiſſionen vertreten ſein dürfe. Davon, ob Schulſynoden räthlich ſeien, wo der Lehrer mitſprechen könne, — ob er Glieder zähle, die bei der Kreis-Schulinſpektion zu gebrauchen wären, wollen wir nicht einmal reden. So die bisherige Schulgeſchichte, wie ſie von der Schulverwaltung — d. i. von den Juriſten, Theologen und Philologen — gemacht wurde. Jetzt ſcheint in einem Theile der Schulintereſſenten, wenigſtens in hieſiger Gegend, die Erkenntniß durchbrechen zu wollen, daß ſie und ihre Kinder ſich wohl dabei ſtänden, wenn bei der Organiſation und Verwaltung der Schulen auch die Schularbeiter gehört würden. Es wäre noch Manches über dieſen Punkt zu ſagen; es muß aber für eine andere Gelegenheit verſpart bleiben. Mittlerweile mögen die Collegen dieſes Novum aus der bergiſchen Schulgeſchichte gebührend begrüßen und daraus neue Hoffnung auf künftige beſſere Zeiten ſchöpfen. Freilich, ſo lange der Lehrerſtand nicht einmüthig und energiſcher als zeither die Phraſenmacherei ſammt andern Schwindeleien von dem ihm anvertrauten Gebiete fern hält und ſeine Rathſchläge lediglich auf ſichere Erfahrung und wiſſenſchaftliche Unterſuchung

gründet: so lange wird er bei dem Theile des Volkes, der Vernunft und Schwindel unterscheiden kann, auf keine Achtung und Anerkennung rechnen dürfen.

Neu ist ferner, daß hier zum ersten Mal eine eingehende Untersuchung über die Schuleinrichtung rücksichtlich der Klassenzahl und insbesondere über den Charakter der einstufigen und zweistufigen Klassen sich anbietet. Was auch bei dieser Untersuchung noch rückständig sein mag, so ist doch so viel ins Reine gebracht, daß Dilettantismus, Oberflächlichkeit, Modesucht u. dgl. hinfort nicht mehr so zuversichtlich als bisher auf diesem Boden sich breit machen dürfen. Möchten sich nur recht viele rüstige Hände finden, um diesen Theil der Schul-Emancipation vollends zum Abschluß zu bringen. Was vom leiblichen Organismus gilt, gilt auch von dem Organismus des geistigen Lebens: nur bei einer gesunden Schul- und Lehreinrichtung ist ein freudiges Arbeiten möglich.

Neu ist drittens, daß hier zum ersten Mal eine rein pädagogische Vergleichung der confessionellen und paritätischen Schule auftritt. Es that auch hoch noth. Die Advokaten fremder Parteiinteressen hatten bereits Verwirrung genug angerichtet. Und wo an der Schule und an der pädagogischen Wahrheit mehr gesündigt worden ist — ob von den conservativ-kirchlichen Vertheidigern der Confessionsschule, oder von den liberalistisch-culturpolitischen Anpreisern der Simultanschule, möchte schwer zu sagen sein. Gott gebe, daß die arme Schule bald aus diesem Gedränge herauskomme! — Für manche Leser würde die Vergleichung der beiden Schulformen vielleicht noch etwas eindrücklicher geworden sein, wenn auch die höhern Schulen und das dort übliche Fachunterrichts-System hätten berücksichtigt werden können. Das war uns aber durch unsere berufliche Stellung verwehrt. Was in dieser Beziehung positiv zu sagen gewesen wäre — nämlich zur Erörterung des Grundsatzes, daß die Lehrgegenstände ein organisches Ganzes bilden müssen — das ist, wie die Leser d. Bl. wissen, bereits vorlängst an einem andern Orte ausreichend gesagt. Vgl.: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (Gütersloh, 1873), und die ergänzenden Abhandlungen „Ueber die Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer" (Ev. Schulblatt 1875, Nr. 1 und 5); ferner: Dr. Ziller, „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (Leipzig, 1865), und Dr. Willmann, „Pädagogische Vorträge" (Leipzig, 1869).

Neu ist viertens die für jeden gerade gewachsenen Schulmann erhebende Thatsache, daß in der volkreichsten deutschen Landschaft eine ganz freie Versammlung von Lehrern (älteren und jüngern, Hauptlehrern und Klassenlehrern) 2 Mal ein völlig einmüthiges Votum abgeben konnte und zwar über Fragen, die derzeit zu den häkeligsten und verfänglichsten der Pädagogik gehören. In wie vielen andern Gegenden unseres Vaterlandes möchte das wohl vorkommen können? — Wohlgemerkt: ich meine nicht die Einhelligkeit des Votums an und für sich. Die läßt sich ja leicht beschaffen: man braucht nur Parteigenossen zu berufen und dann eine Parteifrage auf die Tagesordnung zu bringen, so ist die Sache gemacht. Hier aber berieth eine völlig freie Versammlung, deren Glieder in außer-pädagogischen Dingen bei Weitem nicht übereinstimmend denken. Und dabei handelte es sich um zwei Fragen, wo bei der einen (Confessionsschulfrage) alle außer-pädagogischen Ansichten und Wünsche streng bei Seite gesetzt werden sollten, und bei der andern das große Publikum, was nur dem Augenschein folgt, dazu „viele Lehrer", „die namhaftesten Pädagogen der Gegenwart" und „die höhern Unterrichtsbehörden" bereits im entgegengesetzten Sinne geurtheilt hatten. Hier war also mit Partei-Losungen u. dgl. nichts zu machen; nur auf dem Wege eines ruhigen, besonnenen Ueberlegens, das sich lediglich an klar vorliegende Gründe hält, konnten die genannten einhelligen Endurtheile zu Stande kommen. — Wollte Jemand

gern genauer wissen, warum so Etwas in unserer Gegend leichter möglich ist als anderswo, so läßt sich darauf freilich nicht in der Kürze ausreichend antworten. Solche Erscheinungen weisen immer auf viele und vielerlei Vorbedingungen zurück, von denen die wirksamsten gewöhnlich alten Datums sind. In unserm Falle liegt einer der Gründe in der Geschichte des bergischen Schulwesens und seiner allgemeinen Lehrerconferenz, woraus das Vorwort einige Notizen mitgetheilt hat. Ein anderer Grund liegt darin, daß die Evangelischen am Niederrhein schon seit der Reformationszeit mit einer freien Kirchenverfassung gesegnet waren. Unter einer solchen Verfassung rücken sich die Dinge, Personen und Gedanken anders zurecht, als bei einer büreaukratisch-consistorialen Verwaltung, — wozu namentlich auch dies gehört, daß die sog. Laien das Christenthum nicht wie anderwärts als eine „Last", als einen „Herrendienst" ansehen, sondern als ein kostbares Gut begreifen lernen. So wäre noch Manches zu nennen, wozu aber hier nicht der Ort ist. Nur Eins mag noch erwähnt sein, weil es auch in dem ersten Gutachten gelegentlich berührt wird. Es ist der glückliche Umstand, daß hier den mehrklassigen Schulen von jeher ein Hauptlehrer, d. i. ein Dirigent aus der Mitte des Lehrercollegiums, vorstand — oder mit andern Worten, daß es den bergischen Lehrern erlaubt war, einen Kopf zu haben. Ein Stand, der an Selbstdenken und an die Sorgen der vollen amtlichen Verantwortlichkeit gewöhnt ist, der wächst auch immer mehr in jene männliche Gesinnung und Haltung hinein, wo Schwindeltheorien, Modesucht, Phrasenbelustigung und andere derartige Kinderkrankheiten überwunden sind.

In dem ersten Gutachten kommt auch Mehreres zur Sprache, woran Die, welche bisher die Schuleinrichtung bestimmten, entweder zuletzt oder gar nicht zu denken pflegten. Dahin gehört namentlich auch dies, wie es dem Schularbeiterstande bei den verschiedenen Schulformen ergeht. Leider muß man es erleben, daß selbst Lehrer, welche über die Schuleinrichtungsfrage schreiben, diesen Gesichtspunkt aus dem Auge verlieren können. Ist denn die Erkenntniß, daß in allen Institutionen die lebendigen Kräfte die wichtigsten sind, im Aussterben begriffen?

So mögen denn die beiden Gutachten, dem Geleite Gottes befohlen, in die Welt hinausgehen und ausrichten, wozu sie gesandt sind. Wer ihnen dazu behülflich sein kann, der unterlasse es nicht. — Sollte der eine oder andere Leser in der Lage sein, die in den Gutachten vorgelegten Untersuchungen auf Grund sicherer Erfahrung und reiflicher Ueberlegung in irgend welchen Punkten ergänzen und berichtigen, oder bestätigen und bekräftigen zu können, so steht ihm das Ev. Schulblatt gern zu Dienst. Da ein neues Unterrichtsgesetz vor der Thür steht, so hat der Lehrerstand alle Ursache, solche wichtige Fragen, wie die dort besprochenen, so viel als thunlich vorher in's Reine zu bringen.

B. F. W. D.

Correspondenz.

Aus Ungarn. (Modern.) Dem Versprechen in meinem letzten Schreiben gemäß bin ich so frei, einen kurzen Bericht über die Generalversammlung des Preßburger Komitatslehrervereins zur gefälligen Benutzung einzusenden. —

Die Generalversammlung dieses Vereins fand statt am 28. und 29. Mai d. J. in der königl. Freist. Bösing. In der Vorversammlung am 28. Mai 5 Uhr Nachtmittags wurde an die Stelle des gewesenen Präses R. v. Bartal, Herr Lenhardt, Director an dem K. ung. Staatsseminar zu Modern und an die Stelle des 1. Vize-Präses K. Verédi, Herr Josef Starkovitsch, Lehrer in Bösing, gewählt. Ferner erstaten die Bezirkssektionen des Vereins Bericht über ihre einjährige Thätigkeit. Darauf wurden unter andern folgende Anträge nach lebhafter Debatte angenommen:

1. Der Antrag des Herrn Zigmundik, sich an den hohen Reichstag bittlich zu wenden, daß denjenigen Kommunallehrern, die vor dem Inslebentreten des Pensionsgesetzes 2% ihres Gehaltes an den Unterstützungsfond abtragen mußten, gestattet werde, diese Summe bei den zum Pensionsfond zu leistenden jährlichen Zahlungen in Abrechnung zu bringen.
2. Der Antrag des Herrn Lehrer Hrubi: es möchten von der Regierung Aufsichtsorgane über die richtige Führung der Baumschulen ernannt werden.

Am Tage der Hauptversammlung (29. Mai) begann die Conferenz ihre Thätigkeit in den Fachsektionen. — In der Volksschulsektion erörterte Herr Lehrer K. Zach in einem gediegenen Vortrage den Unterricht im mündlichen und schriftl. Gedankenausdruck. Auf dessen Antrag wurde beschlossen: Um Einheit im Unterrichte zu erzielen, seien alljährlich nach und nach alle Unterrichtsdisciplinen in den Bereich der Besprechung zu ziehen. — Die Bürgerschulsektion verhandelte über das Thema: Es seien zum Unterrichte der obligaten Lehrgegenstände an Bürgerschulen nur Lehrkräfte männlichen Geschlechtes zu verwenden.

Um 9 Uhr nahm die Hauptversammlung ihren Anfang. Gleich nach Eröffnung spendete der Herr Bürgermeister von Bösing der Versammlung einen herzlichen Willkommensgruß, der mit lebhaften Eljen erwiedert wurde. An dieses reihte sich ein gediegener Vortrag des Herrn Professor Damminger aus Preßburg über den Unterricht der ungarischen Sprache (als Muttersprache) in der Volksschule; sowie ein sehr anziehender geogr.-geschichtl. Rück- und Ueberblick über Bösing von Herrn Lehrer K. Zach, der solchen Beifall erntete, daß beschlossen wurde, es möchten von allen Orten, wo die Generalversammlung tagen werde, derlei geschichtl. Rück- und Ueberblicke der Generalversammlung mitgetheilt werden. Hierauf wurde der Bericht der Volksschulsektion zur Kenntniß genommen. Ueber das Thema der Bürgerschulsektion entspann sich ein abermaliger lebhafter Meinungsaustausch. Da jedoch trotz heftiger Debatte kein einheitlicher Beschluß zu erzielen war, vertagte man die endgiltige Beschlußfassung bis zur nächsten Generalversammlung, die in Modern tagen wird. —

Dies das wichtigste von unsern Verhandlungen. Nun eine andere Seite der Versammlung.

Schon der Empfang am 28. zeigte uns, daß wir an einen Ort gekommen waren, wo ein warmes Interesse für die Jugendbildung und den Lehrerstand zu Hause war. Wir wurden auf dem mit Zweigen und Blumen geschmückten Bahnhofe durch die Lehrer, den Gesangsverein und eine zahlreiche Menschenmenge, unter denen wir auch den Herrn Bürgermeister Eisele, Stadthauptmann und Schulpräses, bemerkten, festlich empfangen. Nach dem Gesange des Kölcsey Hymnus begrüßte Herr Lehrer Ulrich die zahlreich erschienenen Mitglieder mit einer herzlichen Ansprache, die der Schulinspec-

tor Joſ. Roth in eben ſo herzlicher Weiſe erwiederte. Nun gings in die mit Triumphböge nund Fahnen geſchmückte Stadt, deren Bewohnern uns in den Freiquartieren aufs Herzlichſte aufnahmen. — Was die uns zu Ehren veranſtalteten Feſtlichkeiten betrifft, ſo gingen ſie in folgender Ordnung vor ſich: Nach Beendigung der Vorverſammlung ergötzte Herr Lehrer Zigmundik die Gäſte mit meiſterhaft ausgeführten Nebelbildern. Nach Schluß der Hauptverſammlung gab die Stadt den Lehrern ein Bankett, an welchem auch die Notabeln der Stadt Theil nahmen. Da vortreffliche Speiſen und Getränke im Ueberfluſſe verabreicht wurden, ſo war die Geſellſchaft bald in recht animirter Stimmung, die in ausgebrachten Toaſten reichlich Ausdruck fand. Nach dem Bankett beſuchten wir die Baumſchule; während der Zeit nahm die ſtädt. freiwillige Feuerwehr Aufſtellung und legte Proben ihrer Geſchicklichkeit ab. Dann gings in das nahe gelegene Eiſenbad, wo der unter der Leitung der Herren Lehrer N. Zach und Joſ. Stankovitſch wohlgeſchulte Geſang- und Muſikverein ein ſehr gelungenes Konzert aufführte. An dieſes ſchloß ſich ein glänzender Ball.

So wetteiferten Stadtmagiſtrat, ſonſtige Notabeln, Feuerwehr, in erſter Reihe aber der Löſinger Lehrkörper in dem Beſtreben, ſich ein denkbares Monument in unſern Herzen zu errichten. Daß es ihnen gelungen, kann ſich Jeder vorſtellen.

Am 30. Mai verließen wir mit dem Morgenzug jene Stadt, welche uns ſo viele angenehme Stunden genießen ließ. — M. R.

III. Abtheilung. Literariſcher Wegweiſer.

Selbſtanzeige.

Den Verehrern und Freunden des weil. Seminardirectors **Schüren** (zu denen ich alle Leſer des „Evangeliſchen Schulblattes" zählen darf) erlaube ich mir die Mittheilung zu machen, daß in dieſen Tagen eine zweite Broſchüre über dieſen unvergeßlichen Schulmann die Preſſe verlaſſen hat. Dieſelbe führt den Titel: „**Vater Schüren.**" Ueber deſſen Leben und Wirken. Erweiterte Gedächtnißrede nebſt zwei Beilagen." (Bei C. Bertelsmann in Gütersloh.) Die Schrift enthält in bedeutender Erweiterung die Gedächtnißrede, welche bei der Enthüllung des Schüren-Denkmals nur in wenigen Zügen angedeutet werden konnte. Wenn ich die frühere Broſchüre betitelt habe: „Striche zu dem **Lehrer**bilde des weil. Seminar-Directors Schüren," ſo hätte ich füglich dieſer den Titel: Striche zu dem **Lebens**bilde ꝛc. geben können; denn ſie will Züge aus dem ganzen Leben dieſes ſeltenen Mannes vorführen, will ein Character- und Lebensbild en miniature bieten. Damit aber von Seiten des Publikums keine Verwechſelung ſtattfinden und die eine Broſchüre der andern den Weg verlegen möge, habe ich auf Wunſch des Herrn Verlegers den Titel fallen laſſen und den vorgenannten gewählt. Wie die erſte Schrift in kurzen anſchaulichen, lebensvollen Zügen den **chriſtlichen Schulmeiſter** in ſeiner ſeltenen Größe und Bedeutung vorzuführen ſucht, ſo dieſe in ähnlicher Weiſe den **Vater Schüren.** Und wieder iſt es, treu und wahr geſchehen, nach ſtrenger Forſchung und ſorgfältiger Abwägung der Gedanken. Gern möchte ich, falls ich die nöthige Hülfe erlangen kann, wenn Gott

mir Zeit und Kräfte läßt, im Laufe der Zeit mehr bieten und das „Leben" Schürens schreiben. Ich verweise daher alle Leser freundlichst auf meine Bitte, welche in Betreff dieser Angelegenheit in der Vorrede ausgesprochen ist. Die erste Beilage enthält den Aufsatz Schüren's: „Die Lehrertreue." Derselbe hält nicht allein allen Lehrern und Erziehern einen klaren, ernst mahnenden Spiegel vor, sondern bietet uns gleichsam ein Stück Lebensgeschichte. Wie er als 38jähriger Schulmann das Leben eines treuen Lehrers gezeichnet hat, so hat er es uns vorgelebt mit einem Ernste und einer Gewissenhaftigkeit, wie wir es wohl selten finden werden. Gebe Gott, daß recht viel Lehrer oft und mit Erfolg in diesem Lehrerspiegel sich beschauen mögen. Die zweite Beilage enthält 3 Briefe Schüren's, welche er einem ihm befreundeten jüngern Lehrer, der eine Zeitlang amtlich ihm näher gestanden, geschrieben hat. Was hier an ernsten Mahnungen und milden Tröstungen ausgesprochen ist, sind Lebenswahrheiten, die auf eigenster Erfahrung beruhen und die aus der reichen Fülle eines liebewarmen Christenherzens quellen. Sie geleiten den Freund an den Traualtar, auf das Kranken- und das Sterbebett. So schlicht und einfach sie auch gehalten sind, so merkt man ihnen doch gleich den Meister der Rede und den Ernst des Christenlebens an. Sie verdienen in weite — auch nicht Lehrerkreise getragen zu werden, denn sie enthalten Wahrheiten, welche ein jeder Mensch bedarf im Leben und im Sterben. So möge auch diese Broschüre hinausgehen, geleitet von dem Segen des Herrn und Frucht schaffen, die da bleibet. — Den geehrten Lehrern, welchen die erste Broschüre noch unbekannt ist, erlaube ich zu bemerken, daß dieselbe in der Rackhorstschen Buchhandlung in Osnabrück erschienen, aber durch alle Buchhandlungen zu beziehen ist. H. F. Landwehr.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Dezember 1877.

Stufenfolge der Rechen-Uebungen im 3. und 4. Schuljahr.

Am Schlusse meines kleinen Aufsatzes „Stufen im Rechen-Unterricht" habe ich die Aufstellung eines Uebungsganges für irgend eine Schülerklasse in Aussicht gestellt. Ich wähle die 3. Klasse einer 4klassigen Schule (8 bis 10jährige Schüler). Hierzu gibt mir ein äußerer Umstand Veranlassung. In den hiesigen Schulen ist nämlich für diese Schülerstufe ein Rechenheft in Gebrauch, von dessen Einrichtung meine Ausführungen wesentlich abweichen. Dasselbe umfaßt 16 Seiten und enthält in 4 fast gleichen Abschnitten Aufgaben für Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division in unbenannten Zahlen. In jedem dieser Abschnitte gehen Kopfrechenübungen vorauf, was natürlich so gemeint ist, daß diese die Uebungen im Schriftrechnen begleiten sollen. Eingekleidete, angewandte Aufgaben sind fast gar keine aufgenommen. Die wenigen vorhandenen, welche den 4 Abschnitten angehängt sind, bieten nicht viel Stoff zum Denken und Sprechen. Bei dieser Einrichtung werden die beiden Schuljahre (3. und 4.) als eine einzige Stufe gedacht. Setzen wir für die 4 Abschnitte 4 ungefähr gleiche Zeiten, so werden die Kinder dieser Stufe ½ Jahr addiren, ½ Jahr subtrahiren und so fort, sowohl mündlich als schriftlich. — Ich würde dagegen auf alle Fälle, wie früher dargelegt, mehrere Stufen oder Kreise machen. Ob deren 3, 4, 5 oder 6 sind, darauf kommt weniger an; ich entscheide mich für 4 Kreise. In jedem derselben kommen alle 4 Rechnungsarten vor. In der Unterklasse ist es allgemein üblich, 3 Stufen zu machen: Zahlenraum bis 10, bis 20, bis 100. In ähnlicher Weise geschehe es in der folgenden (3.) Klasse; nur kann und braucht hier die Abstufung nicht ausschließlich so zu geschehen, daß man den Zahlenraum immer mehr erweitert, um auf diese Weise größere Kreise zu gewinnen; es sind hier noch andere Umstände mit bestimmend. Erstlich tritt in dieser Klasse das Schriftrechnen auf, wenn auch nicht sofort, und es ist zweckmäßig, dabei überall zuerst einfachere, leichtere Uebungen vorzunehmen, schwierigere und zusammengesetztere weiter hinauszuschieben; zweitens kann in dieser Klasse das Rechnen mit zweifach benannten Zahlen vorkommen, welches für sich eine Stufe bildet.

Die für eine mehrfache Abstufung resp. ein Fortschreiten in erweiterten Kreisen entwickelten Gründe sollen hier nicht wiederholt werden. Nur Eins sei beigefügt. Da in der Unterklasse bereits alle 4 Rechnungsarten, wenn auch nicht auf der ersten Stufe, möglicherweise auch noch nicht auf der zweiten, so doch auf der dritten Stufe vorgekommen sind, so ist kein Grund vorhanden, in der dritten Klasse monatelang die Kinder ausschließlich mit einer Rechnungsart zu beschäftigen. Da sie alle vorgekommen sind, so ist nicht zu befürchten, daß durch rascheren Wechsel Verwirrung oder sonst irgend ein Nachtheil entstände.

Andrerseits aber hat eine mehrfache Abstufung große Vortheile aufzuweisen, wie im ersten Aufsatze dargelegt worden ist.

Wollte Jemand einwenden, es sei die Sache zwar an und für sich richtig, indeß sei nicht nöthig, daß das Uebungsheft in den Händen der Kinder demgemäß eingerichtet sei, da ja der Lehrer den Uebungsgang bestimme und die Stoffe frei benutzen könne; so habe ich dawider nichts sonderliches zu sagen, weil es auch meine Meinung ist, daß der Lehrer das Unterrichtsmaterial frei beherrschen, und weil nicht das Uebungsheft, sondern verständiges Erwägen und die Leistungsfähigkeit der Schüler den methodischen Gang bestimmen soll. Nur möge nebenbei bemerkt sein, daß nach meinen Beobachtungen viele Lehrer sich leider allzusehr gewöhnt haben, im Rechen-Unterricht ihren Uebungsheften einfach zu folgen und hiervon einen gesicherten Erfolg zu erhoffen, in welcher Erwartung sie sich hinterher oft bitter getäuscht finden. Um deßwillen möchte für manche wohl der Rath ein guter sein, sich einmal eine Zeitlang von den Aufgabenheften loszusagen und sich ganz auf eigene Füße zu stellen. Im Uebrigen wird nicht bestritten werden können, daß, wenn einmal Aufgabenhefte beim Unterricht benutzt werden sollen, denselben eine methodisch-zweckmäßige Einrichtung zu wünschen ist.

Der für die 3. Klasse aufgestellte Uebungsgang war folgender, wobei für jede Stufe etwa ein Semester in Anschlag gebracht werden mag:

1) Zahlenkreis von 1 bis 100, nur Kopfrechnen, anschließend an die Uebungen der Unterklasse.

2) a. Kopfrechnen im Zahlenraum bis 1000, leichtere Aufgaben. b. Auf dieser Stufe wird das Schriftrechnen eingeführt; es sind zunächst leichtere Uebungen zu wählen, namentlich wird das Multipliziren und Dividiren nur mit einer einstelligen Zahl gelernt.

3) a. Kopfrechnen wie 2, erweitert. b. Im Schriftrechnen wird der Zahlenraum bis 10000 erweitert; die 4 Spezies in reinen Zahlen werden vollständiger eingeübt, namentlich wird das Multipliziren und Dividiren mit 2stelligen Zahlen vorgenommen. — Nebenbei kommen beim Kopfrechnen schon kleine Bruchzahlen und zweifach benannte Zahlen mit vor.

4. a. Kopfrechnen: Wiederholung und Erweiterung der Uebungen auf den 3 vorigen Stufen, namentlich Uebungen mit zweifach benannten Zahlen. b. Im Schriftrechnen neben Wiederholung des früheren Stoffes Einübung der 4 Spezies in 2fach benannten Zahlen, bei denen die Eintheilungszahl 100 ist.

Auf allen 4 Stufen wird von dem Gelernten durch Auflösung verschiedenartiger eingekleideter Aufgaben fehr reichliche Anwendung gemacht.

Wie leicht zu erkennen, sind die Stufen 2 und 3 nicht wesentlich verschieden, die Scheidung ist gewissermaßen eine künstliche; doch ist der Unterschied zwischen beiden immer noch bedeutender als in Klasse 4 zwischen der 2. und 3. Auch ist zu bemerken, daß Stufe 1 nichts anderes als eine Fortsetzung der 3. (letzten) Stufe in Klasse 4 ist. Was unsere Stufen 2 und 3 hier bei der 3. Klasse angeht, so ist es im Wesentlichen ja eins und dasselbe, ob man z. B. einige wenige 2stellige Zahlen oder eine lange Reihe 4-, 5- und mehrstelliger Zahlen schriftlich zu addiren hat; es gehört nur etwas mehr Aufmerksamkeit, Anstrengung und Sicherheit dazu. Aber eben um deswillen ist diese letztere Arbeit eine höhere Leistung, welche dem kleinen Rechenschüler nicht so bald zuzumuthen ist, wenn auch seine Einsicht so weit reichen möchte. Aus eben diesem Grunde kann überhaupt in dieser Klasse das Addiren ꝛc. in unbenannten Zahlen nicht erledigt werden; es ist nöthig, dieselbe Uebung wenigstens in der 2. Klasse, wie unser Regierungs-Lehrplan will, wieder aufzunehmen. Was dagegen das Multipliziren und Dividiren angeht, so ist die Scheidung in 2 Stufen (2 und 3) mehr

natürlich und weniger künstlich; denn es ist offenbar z. B. das Multipliziren mit einer einstelligen Zahl eine weit einfachere Operation als mit einer 2- und mehrstelligen. Kurz, es scheinen mir die 4 Stufen genugsam gerechtfertigt. Führen wir uns das Material nunmehr etwas specieller vor. Es ist selbstverständlich, daß ich meist nur andeuten kann. Wir haben hier einen Uebungsgang, oder wenn man so will, eine Pensenvertheilung aufzustellen, aber keine Aufgabensammlung anzulegen.

1. Stufe.

Kopfrechnen im Zahlenraum bis 100, anschließend an die Uebungen der Unterklasse.

Vorbemerkung. Auf dieser Stufe sind die Uebungen fleißig an dem Rechenapparat (mit 100 Kugeln) zu veranschaulichen; oft werden die Lösungen von den Kindern selbst an dem Apparat ausgeführt. Im Uebrigen gilt von allen Kopfrechenübungen, wie in der 4. Klasse, daß sie abwechselnd mündlich oder schriftlich gemacht werden.

1. Wiederholung des Numerirens.

2. Wiederholung des Einmaleins, welches in der Unterklasse gelernt worden ist. Dies geschieht in mehrfacher Form, z. B. a. $2 + 2 = 4$, $4 + 2 = 6$ ꝛc. b. $20 - 2 = 18$ ꝛc. c. 2, 4, 6 ꝛc. d. 20, 18 ꝛc. e. $1 \times 2 = 2$ ꝛc. f. $10 \times 2 = 20$ ꝛc. g. $2 = 1 \times 2$ ꝛc. h. $20 = 10 \times 2$ ꝛc. i. außer der Reihe. k. Anwendung: 1 Bogen Papier kostet 2 Pf., 2 Bogen kosten $2 \times 2 = 4$ Pf. ꝛc.

3. Addiren, beginnend mit den leichtesten Uebungen: $10 + 7$, $30 + 8$, fortgesetzt bis zu schwierigeren: $27 + 36$.

4. Subtrahiren, wie 3.

5. Multipliziren, wie 2 und 3. Auf dieser Stufe wird nur mit einer einstelligen Zahl multiplicirt: 3×20, 4×11, 5×19.

6. Inhaltsuchen. Um das Inhaltsuchen deutlich vom Theilen zu unterscheiden, ist es nöthig, die Zahlen meist zu benennen. In der Form kann gewechselt werden: wie viel mal kann man 3 Aepfel von 6 Aepfeln wegnehmen? oder: wie oft stecken 3 Aepfel in 6 Aepfeln? oder: wie oft sind 3 Aepfel in 6 Aepfeln enthalten? oder: 6 Aepfel sind wie viel mal so viel als 3 Aepfel? — Die Uebungen auf dieser Stufe sind folgende: a. im Bereich des Einmaleins: 2 in 2 = 1 mal, 2 in 4 = 2 mal ꝛc. b. 10 in 20 = 2 mal, 40 in 80 = 2 mal, c. 2 in 26 = 10 mal und 3 mal = 13 mal, d. 2 in 36 = 10 mal und 8 mal = 18 mal.

7. Theilen. Siehe die Bemerkung unter 6. Die Uebungen sind folgende: a. 2 : 2 Pf. = 1 Pf., 2 : 4 Pf. = 2 Pf. ꝛc., b. 2 : 40 Pf. = 20 Pf. c. $2 : 28 = 10 + 4 = 14$, d. $2 : 38 = 10 + 9 = 19$.

8. Verbindungen. $6 + 6 + 4$, $17 + 3 - 10$, $17 - 4 + 5$, $18 - 4 - 6$, $3 \times 17 + 5$, $4 \times 15 - 20$, $40 + 2 \times 3$, $26 - 2 \times 10$.

9. Verbindungen. $5 + ? = 12$, $17 - ? = 9$, 20 ist ? mehr als 18, $60 = ? + 40$, $60 = ? - 40$, $60 = 100 - ?$, 60 ist ? weniger als 70, $5 \times ? = 40$, $28 = ? \times 4$, $3 : ? = 20$, $? : 27 = 9$. Diese Aufgaben sind mitunter in Worte zu kleiden, z. B. wie viel muß ich zu 5 zählen, um 12 zu erhalten?

10. Beispiele von eingekleideten Aufgaben, welche bei den einzelnen Uebungen vorzunehmen sind. a. Eine Klasse hat 2 Abtheilungen. In der ersten sind 30 Kinder, in der zweiten sind 4 mehr. Wie viel Kinder sind in der ganzen Klasse? b. Karl kauft ein Lesebuch für 35 Pfennig und eine Tafel für 30 Pfennig, wie viel

macht's zusammen? c. Ein Ei kostet 7 Pf., wie viel kosten 3 Eier? d. Wie viel Ecken haben zusammen ein Dreieck, ein Viereck und ein Fünfeck? e. Ein Haus hat an der vordern Seite 5 Fenster, an der hintern 6, an der linken Seite 3 und an der rechten Seite ebenfalls 3. Wie viel Fenster sind's zusammen? f. Wilhelm hat 9 Aufgaben gerechnet, davon sind aber 2 falsch, wie viel sind also richtig? g. Heinrich ist 10 Jahre, Ernst 3 Jahre alt, wie viel beträgt der Unterschied? h. Wie viel Beine haben zusammen eine Maus, ein Sperling, eine Schlange, ein Fisch, ein Maikäfer, eine Spinne und ein Flußkrebs? i. Ernst hat 24 Nüsse. Er macht davon Häufchen, jedes zu 4 Nüssen; wie viel Häufchen sind's? k. Ein Meister hat 4 Gesellen. Jeder von ihnen bekommt die Woche 14 Mark; wie viel macht das jede Woche zusammen? l. Der Vater hat 72 Aepfel, davon bekommt Karl den dritten Theil, wie viel bleiben übrig? m. Der Vater ist 40 Jahre alt, die Mutter ist 3 Jahre jünger, wie alt ist die Mutter? n. Eine Klasse hat 70 Schüler. Es fehlen aber heute 5 Knaben und 4 Mädchen; wie viel Schüler sind in der Schule?

2. Stufe.

Kopfrechnen bis 1000. Tafelrechnen ebenso. Bei beiden nur die leichtern Uebungen.

1. Numeriren bis 1000. Es sind folgende Uebungen nöthig, welche zumeist an der Wandtafel vorgenommen werden: a. Zusammensetzen der Zahlen: 100 + 100 = 200, 200 + 100 = 300; 100 + 50 = 150, 400 + 7 = 407, 100 + 60 + 7 = 167; b. Zerlegen der Zahlen: 150 = 100 + 50, 297 = 200 + 90 + 7; c. die vorigen Uebungen (a und b) in anderer Form: 8 H. und 4 Z. + 3 E. = 843; oder: 8 × 100 + 4 × 10 + 3 × 1 = 843; 843 = 8 × 100 + 4 × 10 + 3 × 1; d. Zerlegen und Wegnehmen eines Bestandtheils: 843 — 3, 843 — 40, 843 — 800; 840 + 3, 803 + 40, 43 + 800; e. dasselbe in anderer Form: 800 + 3 E., 800 + 4 Z.; 843 — 3 E., 843 — 4 Z., 843 — 8 H.; f. Lesen der Zahlen; g. Schreiben der Zahlen.

2. Addiren. A. Kopfrechnen. Theils mündlich, theils schriftlich. Die Uebungen schließen sich an die der vorigen Stufe an, indem sie diese theils befestigen, theils erweitern. Man wird sich nämlich — das gilt von den Kopfrechenübungen insgesammt — zunächst immer begnügen müssen, wenn die Kinder die Aufgaben überhaupt lösen können; auf der höhern Stufe ist dann die Leistung in der Art zu steigern, daß die Lösungen schneller und sicherer von Statten gehen. — Eine Abwechselung (und Erleichterung) bei der mündlichen Lösung kann dadurch herbeigeführt werden, daß mitunter die Zahlen an die Wandtafel geschrieben werden. 24 + 7; 34 + 39; 140 + 30; 240 + 200; 140 + 7; 154 + 9, 263 + 30, 345 + 15; 260 + 60, 340 + 120, 450 + 230, 470 + 180 ꝛc. B. Tafelrechnen. Nur wenige 2 und 3 stellige Zahlen werden addirt.

3. Subtrahiren. A. Kopfrechnen: wie Addiren. — B. Tafelrechnen, a. Aufgaben, in denen kein Borgen vorkommt, b. solche, in denen es einmal vorkommt, c. Probe.

4. Verbindungen. 10 + 17 + 4; 180 — 70 — 20; 30 + 25 — 15; 60 — 15 + 8.

2 + 3 + 4 = 2 + 4 + 3 = 3 + 4 + 2 ꝛc. (Regel); 9 — 7 — 1 = 9 — 1 — 7 (Regel); 20 + 4 — 4 = 20 + 0 (Regel).

5. Veränderungen. $27 + ? = 87$; $? + 45 = 66$; $630 - ? = 610$; $? - 75 = 425$; 500 ist ? mehr als 450; 720 ist ? weniger als 800. Diese Aufgaben sind mitunter in Worte zu kleiden, z. B. von welcher Zahl muß ich 75 abziehen, um 425 zu bekommen?

6. Multipliziren. A. Kopfrechnen: Zunächst Wiederholung des Einmaleins; weiter siehe die Bemerkung unter Addiren. Nur mit einer einstelligen Zahl: 2×40, 2×47, 2×300, 2×360, 4×97, 2×205, 2×257. B. Tafelrechnen: nur mit einer einstelligen Zahl.

7. Verbindungen $6 \times 80 + 40$; $3 \times 75 - 60$; $70 + 2 \times 30$; $100 - 4 \times 17$; $3 \times 9 + 5 \times 7$; $7 \times 20 - 3 \times 15$.

$2 \times 3 \times 4 = 2 \times 4 \times 3 = 3 \times 4 \times 2$ ꝛc. (Regel).

8. Inhaltsuchen. A. Kopfrechnen: siehe die entsprechende Bemerkung bei der 1. Stufe. Zunächst im Bereich des Einmaleins. Weiter: 40 Pf. in 80 Pf.; 4 Pf. in 80 Pf.; 4 Pf. in 800 Pf., 400 in 800; 20 in 120; 2 in 64 = 30 mal + 2 mal = 32 mal; 3 in 165 = 50 mal + 5 mal = 55 mal, 3 in 72 = 20 mal und 4 mal = 24 mal. B. Tafelrechnen: nur mit einer einstelligen Zahl.

9. Theilen. A. Kopfrechnen: wie unter 8. B. Tafelrechnen wie unter 8.

10. Verbindungen: Der dritte Theil von 60 kann auch so geschrieben werden: $\frac{60}{3}$.

$\frac{60}{3} + \frac{60}{4}$; $\frac{80}{10} - \frac{70}{10}$; $5 \times \frac{60}{10}$; $2 \times \frac{60}{3}$; $\frac{60}{2 \times 3}$.

11. Veränderungen: $60 = ? \times 20$, $? = 5 \times 30$; $180 = 3 \times ?$; $4 : ? = 200$; $? : 70 = 14$. Einkleiden in Worte.

12. Beispiele von eingekleideten Aufgaben, welche bei den einzelnen Uebungen vorzunehmen sind: a. Karl kauft ein Lesebuch für 40 Pfennig und eine Tafel für 30 Pfennig; wie viel bekommt er von einer Mark zurück? b. Ein Vater ist 40 Jahre und sein Sohn 12 Jahre alt; wie viel Jahre ist das Kind jünger als sein Vater? c. Ein Meter Kleiderzeug kostet 1 Mk. 20 Pf., wie viel kosten davon 5 Meter? d. Ein Liter Petroleum kostet 40 Pf.; wie viel kosten 3 Liter? e. Wenn Jemand alle Tage 1 Mk 10 Pf. ausgibt, wie viel macht das in einer Woche? f. Maria ist 11 und Ernst 9 Jahre alt. Ihr Vater ist 18 Jahr älter als beide Kinder zusammen; wie alt ist also der Vater? g. Ein Zimmer hat 3 Fenster, in jedem sind 8 Scheiben, wie viel Scheiben sind das zusammen? h. Wer jeden Tag 4 Mk. ausgibt, wie viel Tage kommt der mit 20 Mk. aus? i. Jemand kauft einen Garten für 400 Mk. und verkauft ihn wieder für 450 Mk., wie viel Nutzen hat er daran? k. Drei Knaben haben zusammen 20 Nüsse. Der erste hat 6, der zweite 5 Nüsse, wie viel hat also der dritte? l. Von 20 Aepfeln, welche auf einem Tische lagen, wurden 16 verzehrt, welcher Theil der ganzen Zahl blieb übrig? m. In einem Bauernhofe stehen 17 Bäume; in einem andern 2 mal so viel und noch 3. Wie viel sind in dem zweiten Baumhof, und wie viel Bäume sind in beiden zusammen? n. In einer Klasse sind 72 Schüler auf 12 Bänken und zwar auf allen Bänken gleich viel; wie viel Schüler sitzen auf jeder Bank?

Digitized by Google

3. Stufe.

Kopfrechnen wie 2, erweitert. Tafelrechnen im Zahlenraum bis 10000: vollständigere Einübung der 4 Spezies in reinen Zahlen. — Im Kopfrechnen nebenbei Anwendung zweifach benannter Zahlen und bequemer Bruchzahlen.

1. Numeriren bis 10000: dieselben Uebungen wie 2.

2. Addiren. A. Kopfrechnen. a. Befestigung und Erweiterung der Uebungen auf voriger Stufe. b. leichte Uebungen mit zweifach benannten Zahlen: 1 Mk. = 100 Pf., 7 Mk. = 700 Pf., 600 Pf. = 6 Mk., 7 Mk. 40 Pf. = 740 Pf., 630 Pf. = 6 Mk. 30 Pf.; ebenso mit Met. und Centim. ꝛc. — 4 Mk. 20 Pf. + 5 Mk., 4 Mk. 20 Pf. + 70 Pf., 4 Mk. 30 Pf. + 6 Mk. 30 Pf. ꝛc. B. Tafelrechnen. Es werden 2-, 3-, 4stellige Zahlen addirt, erst wenige, später mehr. Die Uebungen werden oft laut vorgenommen, bisweilen an der Wandtafel ausgeführt; dabei geht man anfangs sehr langsam, in der Folge allmählich schneller zu Werke. Tabellen sind zu diesem Zwecke sehr brauchbar.

3. Subtrahiren. A. Kopfrechnen. a. Befestigung und Erweiterung der Uebungen auf voriger Stufe. b. Uebungen mit 2fach benannten Zahlen, siehe Addiren; c. mit kleinen Bruchzahlen (die ersten Uebungen, nicht ausschließlich im Subtrahiren): 1 Mk. = 100 Pf., $^1/_2$ Mk., $^1/_4$, $^3/_4$, $^1/_5$, $^2/_5$, $^1/_{10}$, $^7/_{10}$ —; 1 M. Leinwand kostet 80 Pf., $^1/_2$ M., $^1/_4$, $^3/_4$, $^1/_5$, $^3/_5$, $^1/_{10}$ —; $^1/_2$ Kuchen + $^1/_2$ Kuchen, 1 Kuchen — $^1/_2$ Kuchen, $^1/_4$ K. + $^1/_4$ K., $^1/_2$ K. + $^1/_4$ K., $^3/_4$ K. + $^1/_4$ K., 1 — $^1/_4$, $^3/_4$ — $^1/_4$, $^1/_2$ — $^1/_4$, $^1/_4$ — $^1/_4$; 1 + $^1/_2$, $1^1/_2$ + $^1/_2$, $2^1/_2$ + $^1/_2$, $1^1/_2$ — $^1/_2$, $2^1/_2$ — $^1/_2$, 4 — $^1/_2$, 3 — $^1/_4$; $2^1/_2$ + $1^1/_2$, $7^1/_4$ + $2^1/_2$ ꝛc. B. Tafelrechnen: es werden 2-, 3-, 4stellige Zahlen subtrahirt, zunächst mit ein-, dann mit mehrmaligem Borgen. Probe. Siehe die Bemerkung unter Addiren. (Anm.: Es empfiehlt sich nicht, wie oft geschieht, über die nächste Stelle hinaus zu borgen).

4. Verbindungen: a. wie früher; b. 70 + 90 + 30 = 70 + 30 + 90. (Regel); 110 — 40 — 10 = 110 — 10 — 40 (Regel); 100 + 70 — 70 = 100 + 0 (Regel); 100 + 70 — 20 = 100 + 50 (Regel); 100 + 20 — 70 = 100 — 50 (Regel); 100 — 70 + 20 = 100 — 50 (Regel).

5. Veränderungen. 720 + ? = 800; ? + 70 = 150; 810 — ? = 720; ? — 60 = 450; 610 ist ? mehr als 510; 460 ist ? weniger als 830; 430 ist 70 mehr als ?; 910 ist ? weniger als 1000; 90 + 80 + ? = 200; 170 + 30 — ? = 180; 650 — 70 — ? = 400.

6. Multipliziren. A. Kopfrechnen. a. Befestigung und Erweiterung des Frühern; neu: 20 × 7, 30 × 19; 12 × 7, 24 × 9, 14 × 27, 21 × 22 ꝛc.; wie multiplicirt man mit 10, 100, 30, 300? b. mit 2fach benannten Zahlen: 2 × 1 Mk. 50 Pf., 9 × 65 Pf., 12 × 35 Pf. c. mit kleinen Bruchzahlen: 1 × $^1/_2$, 2 × $^1/_2$, 9 × $2^1/_2$, 8 × $2^1/_4$; 1 = $^{10}/_{10}$, 7 = $^{70}/_{10}$, $5^1/_2$ = $^{11}/_2$ ꝛc. B. Tafelrechnen: der Multiplikator ist 2stellig. Siehe die Bemerkung unter Addiren.

7. Verbindungen: 6 × 80 + 50, 7 × 90 — 200, 700 + 2 × 35, 700 — 3 × 45, 6 × 70 + 2 × 50, 7 × 90 — 2 × 80; — 6 × 7 × 4 = 4 × 7 × 6 (Regel), 6 × 10 + 2 × 10 = 8 × 10 (Regel), 7 × 90 — 4 × 90 = 3 × 90 (Regel).

8. Inhaltsuchen. A. Kopfrechnen. a. Befestigung und Erweiterung des Frühern; neu: 20 in 60, 20 in 600; 14 in 56, 14 in 560; 30 in 97, 30 in

970; 2 in 64, 3 in 85 ꝛc. b. mit zweifach benannten Zahlen: 2 Pf. in 3 Mk., 30 Pf. in 1 Mk. 50 Pf., 2 Mk. 60 Pf. in 10 Mk.; c. mit kleinen Bruchzahlen: $^1/_2$ in $^1/_2$, $^1/_4$ in $^1/_2$, $^1/_2$ in 1, $^1/_4$ in 1, $^1/_2$ in 2, $^1/_4$ in $1^1/_4$ ꝛc. B. Tafelrechnen. Der Divisor ist zweistellig. Siehe die Bemerkung unter Addiren. Probe. Das Abschätzen ist fleißig zu üben. Auch Fehler werden gezeigt, damit die Kinder solche erkennen und vermeiden lernen. Bisweilen werden zuerst 2 Zahlen mit einander multiplizirt und dann wird das Produkt durch einen der Faktoren dividirt.

9. Theilen. Aehnlich wie 8.

10. Verbindungen. $\frac{60}{3} + \frac{60}{4}$, $\frac{80}{10} - \frac{70}{10}$, $5 \times \frac{60}{10}$, $\frac{2 \times 60}{3}$, $\frac{60}{2 \times 3}$, $6 \times 50 + \frac{40}{4}$, $7 \times 80 - \frac{60}{6}$, $\frac{70 + 10}{5}$, $\frac{90 - 20}{10}$, $\frac{20 + 70}{3 + 4}$, $\frac{70 - 20}{9 - 4}$, $\frac{90 + 60}{40 - 10}$ ꝛc.

11. Veränderungen. $700 = ? \times 140$, $? = 9 \times 33$, $720 = 8 \times ?$, $6 : ? = 120$, $? : 810 = 9$, $6 \times 90 + ? = 600$, $7 \times 70 - ? = 450$, $70 + 4 \times ? = 90$.

$\frac{60}{?} = 4$, $\frac{?}{5} = 16$, $\frac{80 + 10}{?} = 3$, $\frac{700 - 100}{?} = 20$.

$12 = 3 \times 4 = 2 \times 6 = 4 \times 3$; $48 = 4 \times 12 = 2 \times 24 = 6 \times 8 = 3 \times 16$ (Zerlegen von Zahlen in 2 Faktoren).

12. Eingekleidete Aufgaben, welche bei den einzelnen Uebungen vorzunehmen sind; Beispiele: a. Ein halbes Pfund Butter kostet 70 Pf., wie viel kostet ein ganzes Pfund? b. Maria ist 11 und Ernst 9 Jahre alt. Ihr Vater ist 18 Jahre älter als beide Kinder zusammen. Wie alt ist also der Vater? c. Wenn 8 Leute 2 Kuchen unter sich theilen und alle gleich viel bekommen, wie viel bekommt dann Jeder? d. Wie viel Stunden gehen wir jede Woche zur Schule? e. In einer Klasse sind drei Abtheilungen. In der ersten sind 20 Kinder, in der zweiten sind 4 mehr und in der dritten noch 6 mehr, wie viel Kinder sind in der ganzen Klasse? f. Jemand bezahlt jährlich 128 Mk. Miethe, wie viel macht es in einem halben Jahre? wie viel in einem Vierteljahre? g. Wie viel sind alle Zahlen von 1 bis 10 zusammen? h. 3 Kinder theilen Aepfel, jedes bekommt 4, und nun bleiben noch 2 übrig. Wie groß war die Zahl der Aepfel? i. Ein Vater vertheilt 18 Aepfel unter alle seine Kinder, jedem gibt er 3 Aepfel. Wie viel Kinder sind da? k. Ein Schäfer hat 7 mal den 10. Theil von 100 Schafen und noch 6. Wie viel Schafe sind's? l. Ein Knabe hat 15 Zeilen geschrieben, davon wischt er 2 aus und schreibt dann noch 5 hinzu. Wie viel Zeilen sinds? m. Der Vater hat 72 Aepfel; davon bekommt Karl den 4. Theil und Marie den 3. Theil; wie viel bleiben übrig? n. Wie viel muß man zu 4 mal 7 legen, um den 3. Theil von 96 zu bekommen?

4. Stufe.

Kopfrechnen: Neben Erweiterung des Frühern namentlich Uebungen mit 2fach benannten Zahlen. Im Tafelrechnen neben Befestigung des Frühern Einübung der 4 Species in 2fach benannten Zahlen.

1. Numeriren. Wiederholung.
2. Addiren. A. Kopfrechnen. a. in unbenannten, b. in benannten, c. in

bequemen Bruchzahlen. Erweiterung, größere Fertigkeit und Sicherheit. B. Tafelrechnen: Wiederholung mit unbenannten Zahlen. Neu: mit zweifach benannten Zahlen (M. und Cm., Mk. und Pf., Ctr. und Pfd., Hektol. und Lit., Kilogr. und Gr., Std. und Min., Tage und St.).

3. Subtrahiren. A. Kopfrechnen: wie Addiren. B. Tafelrechnen: wie Addiren. Probe. Addiren einer Reihe unbenannter oder benannter Zahlen und Subtrahiren der einzelnen Posten, bis nichts übrig bleibt.

4. Verbindungen. Wiederholung und Befestigung des Frühern, namentlich der gefundenen Regeln. — Aehnlich mit benannten Zahlen und Brüchen: 8 Mk. 50 Pf. + 4 Mk. 50 Pf. — 60 Pf., 10 Mk. — 1 Mk. 40 Pf. — 1 Mk. 20 Pf. ꝛc.; $^1/_2 + {}^1/_2 - {}^1/_4$, $^7/_{10} + {}^3/_{10} - {}^1/_2$, $5 - {}^1/_2 - {}^1/_4$, $4^3/_4 - {}^1/_4 + 2^1/_2$ ꝛc.

5. Veränderungen. Wie früher. Aehnlich mit benannten Zahlen und Brüchen: 8 Mk. 40 Pf. + ? = 9 Mk., ? + 2 Mk. 10 Pf. = 9 Mk., 6 Mk. 30 Pf. — ? = 5 Mk. 10 Pf., ? — 2 Mk. 30 Pf. = 7 Mk. 90 Pf., 10 Mk. ist ? mehr als 6 Mk. 30 Pf., 3 Mk. 50 Pf. ist ? weniger als 9 Mk. 15 Pf., 4 Mk. 20 Pf. = ? mehr als 3 Mk. 5 Pf., 2 Mk. 65 Pf. ist ? weniger als 3 Mk. 18 Pf. ꝛc. —; $^1/_2 + ? = {}^3/_4$, $? + {}^1/_5 = {}^4/_5$, $1^1/_2 - ? = {}^3/_4$, $? - {}^4/_5 = {}^2/_5$, $? - 1^3/_4 = 6^1/_4$, $^3/_4$ ist wie viel mehr als $^1/_4$, $^1/_{10}$ ist ? weniger als $^7/_{10}$, $^1/_2 + {}^1/_2 + ? = 7^1/_2$, $7^1/_2 + 6^1/_2 - ? = 10^3/_4$.

6. Multipliziren. A. Kopfrechnen: wie Addiren. B. Tafelrechnen: wie Addiren.

7. Verbindungen: wie früher. Aehnlich mit benannten und Bruchzahlen: 6 × 2 Mk. 40 Pf. + 1 Mk. 90 Pf., 7 × 5 Mk. 30 Pf. — 1 Mk. 80 Pf., 6 Mk. 50 Pf. + 2 × 3 Mk. 70 Pf., 9 Mk. 20 Pf. — 3 × 1 Mk. 85 Pf., 5 × 4 Mk. 20 Pf. + 3 × 1 Mk. 50 Pf., 9 × 7 Mk. 20 Pf. — 6 × 2 Mk. 45 Pf. —; $4 \times 2^1/_2 + 7$, $5 \times 2^1/_4 - 1^1/_4$, $18^1/_2 - 4 \times 2^1/_2$, $18^1/_2 - 4 \times 2^1/_4$, $7 \times 2^1/_2 + 4 \times 1^1/_4$, $8 \times {}^7/_{10} - 5 \times {}^3/_{10}$.

8 und 9. Inhaltsuchen und Theilen: wie Addiren.

10. Verbindungen: wie früher, 3. Stufe 10.

Neu: $\frac{48}{4} + \frac{40}{4} = \frac{88}{4}$ (Regel), $\frac{48}{4} - \frac{40}{4} = \frac{8}{4}$ (Regel).

11. Veränderungen: wie früher, 3. Stufe 10. Auch mit benannten und Bruchzahlen.

Neu: 2 und 3 gehen auf in ?, 4 und 6 gehen auf in 12, 6 und 8 gehen auf in ?; 48 geht auf durch 2, 3, 4, 6, 8, 12, 16, 24; 30 geht auf durch ?.

12. Eingekleidete Aufgaben; Beispiele: a. Welche Zahl steht genau in der Mitte zwischen 15 und 29? b. Welche Zahl ist gerade so viel über 20, als 13 unter 20 ist? c. Karl ist jetzt 9 Jahre alt, in welchem Jahre ist er geboren? d. Jemand kauft $2^1/_2$ Meter Tuch zu einem Rock, den Meter zu 10 Mark. Das Machen kostet 15 Mk. Wie viel kostet der fertige Rock? e. In einer Klasse sind 80 Schüler, die Zahl der Knaben ist 10 größer als die Zahl der Mädchen. Wie viel Knaben und wie viel Mädchen sind's? f. 100 Pfd. Kartoffeln kosten 3 Mk. 20 Pf., wie viel kosten 650 Pfd.?

Schließlich bemerke ich, daß, wenn etwas auf irgend einer Stufe als zu schwierig angesehen werden möchte, dasselbe getrost einer folgenden Stufe zuzuweisen ist. Das mag namentlich von den Uebungen mit Bruchzahlen gelten; es kommt gar nicht

darauf an, wie weit man in dieser Klasse damit komme, nur daß eine Grundlage für die späteren Stufen, wenn auch in den engsten Grenzen, gewonnen werde. Es liegt mir fern, den Kindern Lasten auflegen zu wollen; mein Bestreben ist vielmehr darauf gerichtet, den Schülern die Rechen-Uebungen angenehm zu machen. Gar zu oft ist dieser Unterricht, namentlich auf den Stufen, welche ich hier behandelt habe, so einförmig, trocken und langweilig, daß die Kinder keine Freude an der Sache gewinnen und nichts weniger erreicht wird als daß die geistige Kraft gestärkt werde.

Otto Biermann.

Generalversammlung des Ev. Lehrerbundes der Kirche Augsb. Conf. in Elsaß-Lothringen, abgehalten zu Straßburg am 20. Sept. 1877.

Einige Tage früher, als es der Schluß der Ferien sonst erfordert hätte, verließ ich die schöne Schwarzwaldhöhe in Königsfeld und das badische Rheinthal, um mit dem frühesten Morgenzuge nach Straßburg zu gelangen, denn an diesem Tage (20. Sept. 1877) gedachte der Ev. Lehrerbund für Elsaß-Lothringen seine Generalversammlung zu halten. Wie wir diesem unserm jüngsten Kinde unter den deutschen Ländern und Provinzen, Elsaß-Lothringen, als einem Schmerzenskinde mit Recht unsere besondere Aufmerksamkeit und Liebe zuwenden, so wohl im besondern einem dort entstandenen und gedeihenden Ev. Lehrerbunde. Es war dem Berichterstatter eine besondere Freude, sich bei dieser Lehrerversammlung mit einem unserm Schulblatte besonders nahestehenden Kollegen aus dem Rheinischen Unterlande zusammen zu finden. Aber wir sind noch nicht in der Versammlung selbst, sondern ich sitze noch im vollgedrängten Omnibus und werde bald an den Gesprächen gewahr, daß mehrere der Mitfahrenden Elsässer Lehrer sein müssen: es ist ja Donnerstag, der schulfreie Tag der Woche. Ich lausche, ob sie etwa vom Ev. Lehrerbund reden und auch zur Generalversammlung desselben wollen, kann aber davon nichts entdecken; eher merke ich, daß einzelne wohl die neue Orgel, von einem Lyoner erbaut, hören wollen, welche in der nun vollendeten Neuen Kirche (an der Stelle der alten „Neuen Kirche", 1870 abgebrannt), jetzt von verschiedenen Kennern, darunter auch einem Pariser, vor Uebernahme des Werkes probirt wird. Der Ev. Lehrerbund wird also wohl noch eine kleine Winkelversammlung weniger Mitglieder sein? —

Doch nein! Wie staunten wir, als wir in dem Saale der Versammlung wohl 40 Mitglieder oder mehr (darunter wohl ebenso viele Pfarrer als Lehrer) und außerdem etwa 25 Lehrerinnen als weitere Mitglieder zugegen fanden! Ein gemischter Chor von Mitgliedern trug zwischen den einzelnen Vorträgen und Verhandlungen vierstimmige geistliche Lieder vor. Die ganze Versammlung entsprach ihrem Namen: „Ev. Lehrerbund der Kirche Augsburger Konfession."

Der Präses, Herr Schneider, früher Hauptlehrer und Vorsteher einer kleinen Präparandenanstalt in Finstingen in Lothringen, jetzt Hausvater der Herberge zur Heimath in Straßburg, eröffnete die Versammlung durch Gebet und eine biblische Betrachtung über Ebr. 12, 1—3. Nur ungern versagen wir uns, den Hauptinhalt der letztern hier wiederzugeben. Er wendete sich sowohl an den Christen überhaupt wie an den Erzieher im besondern, zählte bei der Wolke von Zeugen späterer Zeit auch einen Luther, Paul Gerhard, K. v. Raumer und Chr. H. Zeller auf, wies vor

allem auf den Herrn, zeigte die Gefahren, den Kampf und die Arbeit des Christen und des christlichen Erziehers — das Alles in ungemein frischer, eindringlicher, ja zum Theil scharfer Weise; wir erinnern nur an das Wort, daß schon manchmal durch schlechte und untreue Lehrer Seelen gemordet seien. Nach abermaligem Gesange folgte der Jahresbericht. Die ersten Anfänge einer Bibelkonferenz nach Dörpfeld's Vorgange und den Anregungen dazu im „Ev. Schulbl." datiren sich zu Finstingen vom Jahr 1869. Im Jahre 1874 erweiterte sich der Verein in Straßburg zu einem Lehrerbunde, der durch Erlaß des Kaiserl. Bezirks-Präsidiums vom 24 Apr. 1876 die Genehmigung seiner Statuten erlangte und im Mai 1876 seine erste Generalversammlung hielt. Es konnte im Bericht des Vorsitzenden gerühmt werden, daß der Lehrerbund im Reichslande Fuß gefaßt habe; er zählt gegenwärtig als aktive Mitglieder 35 Lehrer und 34 Lehrerinnen; außerdem als inaktive Mitglieder 33 Geistliche und 27 sonstige Schulfreunde, in Summa 129 Mitglieder, von denen die aktiven einen Jahresbeitrag von je 3 Mark, die Ehren- (inaktiven) Mitglieder von je 4 Mark bezahlen. Die Bibliothek, theils durch Geschenke, theils durch Käufe entstanden und vermehrt, zählt gegenwärtig 501 Nummern. Jeden 2. Donnerstag des Monats ist in Straßburg eine Konferenz der Bundesglieder, worin allmählich alle Unterrichtsfächer nach Theorie und Praxis pädagogisch durchgearbeitet werden sollen. Themata der einzelnen Konferenzen des letzten Jahres waren u. A.: der 12jährige Jesus, für die Schule behandelt; Vertheilung des Lehrstoffes je nach den Jahreszeiten; Vorbildung der Lehrer — Präparandenbildung; die Elektricität, Versuche mit selbstverfertigten Apparaten ꝛc. Stets wird mit Gesang und Gebet und Betrachtung über das nächste Sonntagsevangelium begonnen und ebenso mit Gesang und Gebet geschlossen. Fremde Collegen, die etwa auf der Reise an einem solchen Konferenz-Donnerstage in Straßburg sein sollten, werden in der Versammlung herzlich willkommen sein.

Wir möchten noch bemerken, daß sich neben dem ernsten pädagogischen Streben auf Grund des angegebenen Bekenntnisses eine durchaus reichsfreundliche und reichstreue Gesinnung kund gab und daß man des Fortschritts ausdrücklich gedachte, den das Volksschulwesen des Reichslandes unter der deutschen Regierung erfahren hat. Wenn trotzdem sich von den vorgesetzten Behörden und Leitern des Elsäss. Schulwesens Niemand in der Generalversammlung eingefunden hatte, so findet das wohl darin seine Erklärung, daß während der noch andauernden Ferien mehrere oder viele der Herren verreist waren.

Es folgte der Vortrag des Lehrers Marquart aus Höhnheim: die gemischte oder konfessionslose Schule. Der Gegenstand wurde so allseitig und eingehend behandelt, daß die Versammlung, wir glauben, mit alleiniger Ausnahme des Referenten, einstimmig den Druck des Vortrags beschloß; wir verweisen also auf die nächstens erscheinende Broschüre. Die Betheiligung der Versammlung an der dem Vortrage sich anschließenden Debatte war eine sehr lebhafte und suchte man in derselben die Simultanschule um jeden Preis vom Reichslande fern zu halten. Es folgte noch ein zweiter schulkundlicher Vortrag von Lehrer Westphal in Hörde: Welches sind die Folgen einer Ueberhäufung des Lehrstoffes in der Volksschule? (Dabei in Betracht zu nehmen der Normal-Lehrplan für Elsaß-Lothringen). Mit großem Fleiß ging der Referent alle Schulgegenstände durch, das rechte Maaß und den Umfang derselben für die Volksschule skizzirend, ohne jedoch eine besondere Kritik an den Normal-Lehrplan anzulegen. Die Realien will er mehr an das Lesebuch angeschlossen wissen. Beim Rechnen, für welches 4 St. wöchentlich gesetzt sind, äußerte er: Die deutsche Methode behandelt den Rechenunterricht mit solcher Umsicht, daß auch dem wenig be-

gabten Kinde ein Erfolg gesichert wird. Die jetzige Schlagfertigkeit und Gewandtheit im Kopfrechnen war früher nicht vorhanden. Das Rechnen mit gemeinen Brüchen wurde früher nicht so geübt wie jetzt; aber darüber wollen wir doch das metrische System von Zahl, Maaß und Gewicht und die Decimalbrüche, die früher besonders betrieben, jetzt nicht vernachlässigen.

Wohl wegen der bereits vorgeschrittenen Zeit und in Folge der Ermüdung, die sich nach den bereits mehrstündigen Verhandlungen offenbar bei Einzelnen einstellte, fand nach dem Vortrage eine verhältnißmäßig nur schwache Betheiligung an der Diskussion statt. Nachdem man sich für eine jährlich einmalige Hauptversammlung entschieden und den Antrag auf eine zweimalige verworfen und noch verschiedene Mittheilungen gemacht worden, wurde die Versammlung unter Gesang und Gebet geschlossen. Ein einfaches Mittagsessen vereinigte um 2 Uhr Nachmittags noch viele Conferenzmitglieder in der „Herberge zur Heimath" und schied man endlich von einander mit brüderlichem Handschlag.

Schließlich bemerken wir, daß gewiß jeder Betheiligte einen sehr befriedigenden Eindruck von dieser Generalversammmlung mit hinweggenommen hat. Es wäre also nicht nöthig gewesen, wie es der eine der Herren Referenten in übergroßer Bescheidenheit im Eingange seines Vortrags that, um Nachsicht zu bitten, wenn seine Arbeit nicht das bieten könne, was man wohl sonst in Deutschland in ähnlichen Konferenzen zu hören gewohnt sei: die Versammlung stand nach unserem Eindruck vollständig auf der Stufe der besten und eifrigsten Lehrerkonferenzen. Wir möchten hier eine uns wichtig scheinende Bemerkung anreihen. Es sind seit 1870 oft Deutsche nach dem Elsaß und besonders nach Straßburg gekommen, zum Theil naive wohlmeinende, ja christliche Männer, welche glaubten, sie müßten dies Land germanisiren oder auch christianisiren helfen. Aber sie kannten des Landes Art und Sitte und das Volk des Landes nicht, brachten aber oft fertige Recepte mit, ohne zuzusehen, ob dieselben hier anwendbar seien. Das hat viel geschadet. Der Elsässer hat dann solchen unberufenen Weltverbesserern gegenüber gewöhnlich geschwiegen, still gelächelt und sie machen lassen, was sie wollten, wenn auch dann ohne Resultat.

Als Schreiber dieser Zeilen vor 35 Jahren nach Straßburg kam, sah er mit einem gewissen Staunen, daß in den alten guten Bürgerfamilien ein alter germanischer Sinn, schlicht und recht, sich vorfand, wie man ihn in vielen Theilen des innern Deutschlands oft vergeblich sucht, und der noch sehr an die alte reichsstädtische Zeit erinnert. Dem entsprechend ist auch meist noch der Bauernstand des Landes. Das welsche Wesen hatte darin wenig geändert. Und was die Werke der sogenannten Innern Mission betrifft, so war Straßburg darin lange den meisten Städten voraus. Es hatte schon in den dreißiger Jahren viele wohlthätige und christliche Einrichtungen, die anderwärts erst später allgemein geworden sind. Wir nennen nur den Lehrlings- und den Gesellenverein zur Pflege und Weiterbildung der Lehrlinge und Gesellen, die große Rettungsanstalt Neuhof (schon seit 1825), eine Mägdeanstalt, eine Evangelische Gesellschaft, eine Bibelgesellschaft, ein christl. Bücherdepot mit Leihanstalt, und das so sehr gesegnete Diakonissenhaus mit seinen Zweiganstalten (seit 1842), das erste und älteste nach dem Kaiserswerther. Die „Deutschen" werden also auch gut thun, wenn sie in Straßburg nicht bloß in dieser Beziehung helfen, sondern auch lernen wollen. Als ein Straßburger Vorstandsmitglied verschiedener dieser Werke bei einer großen Versammlung für Innere Mission in der Pfalz war und man vorschlug, die Elsässer möchten sich mit den Pfälzern verbinden, sagte er, ohne der Liebesthätigkeit der Pfälzer zu nahe treten zu wollen: Ja, Ihr habt die Vereine und wir haben die Anstalten.

— Nun, wir heißen schließlich auch den Ev. Lehrerbund in Elsaß-Lothringen nochmals herzlich willkommen: floreat, crescat! Br.

Weilburg, Nov. 1877. Im Laufe des verflossenen Jahres wurde dahier eine Königliche Unteroffizier-Vorschule errichtet. Als Local zu dieser Anstalt benutzt man die seit dem letzten Kriege unbewohnt gebliebene Kaserne; dem Hauptbau derselben fügte man noch zwei Flügel an, von denen der letzte seiner baldigen Vollendung entgegensieht. Am 10. Okt. c. wurde die Anstalt eröffnet. Die Anzahl der Zöglinge beträgt einstweilen 124, von denen einige schon die Unteroffizier-Schule in Annaburg besuchten. Der Unterricht erstreckt sich über sämmtliche Gegenstände der Volksschule; auch über militärische Dinge erhalten die Zöglinge Instruktion, sowie Unterweisung in der Stenographie. Zwei Geistliche — ein evangel. und ein kathol. — ertheilen Religionsunterricht. Der Leiter der ganzen Anstalt ist Herr Hauptmann und Commandeur von Ziemietzky; demselben sind nicht allein die (7) Offiziere, Feldwebel, Sergeanten ꝛc. untergeordnet, sondern er ist auch der nächste Vorgesetzte der an der Anstalt wirkenden (5) Lehrer. Das Ziel des Unterrichts ist, dem Zöglinge die Kenntnisse beizubringen, die er als Unteroffizier in der Armee nöthig hat; er soll aber auch befähigt werden, ein Amt im Civildienst bekleiden zu können. Bedenkt man nun einmal, wie gar wichtig der Unteroffizierstand ist, wie tüchtig er sich in dem letzten Feldzug bewiesen hat; achtet man ferner darauf, welche verantwortungsvolle Posten man diesen Leuten im Civildienst anvertrauen muß: so wird man die Nothwendigkeit einer tüchtigen Bildung und Erziehung anerkennen. — Auf Grund der didaktischen Regel: „Non multa sed multum!“ will man weniger die Menge des Stoffes als die Güte des Unterrichts betont wissen; man achtet die formale Bildung höher als die materiale: Geist und Gemüth des Zöglings soll geweckt, die Selbstthätigkeit angeregt, das Nachdenken ausgebildet und das Urtheil geschärft werden, höher als die Kenntnisse steht die Erkenntniß; darum wurde es den Lehrern dieser Anstalt zur besonderen Pflicht gemacht, mechanisches Auswendiglernen möglichst fern zu halten und die häuslichen Arbeiten der Zöglinge auf ein Minimum zu beschränken. Aeußerlichkeiten, die man sonst wohl als Nebensachen und Kleinigkeiten ansieht, werden hier hochgeachtet; denn beim Soldaten kommt viel auf das Aeußere an, und die Treue im Kleinen ist in keinem Stand und Beruf gering zu schätzen. Die Lehrer sollen darum hier besonders auf kurzes und bündiges Antworten, deutliches und festes Sprechen, auf eine stramme Körperhaltung und schöne, gefällige Handschrift in allen schriftlichen Arbeiten — selbst bei den Notizen — halten. Man will aber nicht blos die innern Anlagen und Kräfte der Zöglinge cultiviren, sondern, — da eine gesunde Seele nur in einem gesunden Leibe wohnen kann — man sorgt gleicherweise für Abhärtung, Kräftigung und Gewandtheit des Körpers. Durch Exerziren und Turnen (und Schwimmen im Sommer) will man den Körper härten und stählen, eine nahrhafte und gesunde Kost soll ihn kräftig und frisch erhalten; auch für zweckmäßige Kleidung,*) sowie für die nöthige Abwechslung zwischen geistiger und körperlicher Gymnastik ist bestens gesorgt.

Somit bilden gesunde Grundsätze die Basis dieser Anstalt, und ein glückliches

*) „Die Zöglinge tragen Infanterie-Uniform mit gelben Achselklappen, jedoch ohne Aufschläge und Platten an den Aermeln des Waffenrocks, welche statt dessen 10 cm. von dem unteren Ende entfernt mit einer rothen Litze, die sich um einen Knopf windet, eingefaßt sind, die Knöpfe des Waffenrocks haben nur 1,8 cm. Durchmesser.“

Gedeihen wird mit Gottes Hilfe und Segen zu erwarten sein. — Freuen wir uns, hier einen neuen Beweis dafür zu finden, daß die höchsten Behörden unseres Staates eine gute Bildung und Erziehung in allen Ständen für unbedingt nöthig erachten; hoffen wir, daß die Anstalt gute Resultate erziele, und wünschen wir ihr wie dem gesammten Vaterlande Heil und Segen! Sch.

Braunschweig den 2. Oktober. Heute hielt der braunschweigische Pestalozzi-Verein seine 13. Jahres-Versammlung hier ab. Genannter Verein bezweckt, die äußere Lage der in Noth sich befindenden Hinterbliebenen braunschweigischer Lehrer möglichst zu verbessern. — Schuldirektor Schaarschmidt erstattete Namens des Vorstandes den Bericht über 1876. Er wies mit warmen Worten auf den hin, der vor 50 Jahren am 17. Februar sein müdes Haupt gelegt habe, dessen Namen der Verein führe; er ermahnte, ihm in der Liebe gegen Nothleidende zu folgen und dies durch reges Streben für das Interesse des Vereins zu bethätigen. — Das Vermögen des Vereins beträgt 23087 Mk. Die Einnahmen betrugen: Vorrath aus 1875 — 172 Mk., regelmäßige Beiträge 1984 Mk., Liebesgaben 1350 Mk., Capitalien 3000 Mk., Zinsen 147 Mk., verschiedene Einnahmen 129 Mk., Unterstützung vom Staatsministerium 600 Mk., Ertrag eines Conzertes 450 Mk. — Unterstützt wurden 126 Wittwen, deren Männer Vereins-Mitglieder gewesen waren, und 21 Wittwen, deren Männer nicht dem Verein angehört hatten. — Die Zahl der Mitglieder beträgt 633, davon sind 533 Lehrer, 53 Geistliche, 47 gehören einem andern Berufe an. Schmerzlich hob auch der diesjährige Bericht wieder hervor, daß noch so viele Lehrer unseres Landes so gewissenlos sind, dem Vereine, der nur 3 Mark jährlicher Beiträge von seinen Mitgliedern fordert, nicht beizutreten.

Braunschweig, den 3. October. Die 50. Landes-Lehrer-Versammlung der braunschweigischen Lehrer fand heute hier statt. Ueber 200 Lehrer nahmen an derselben Theil. Nachdem von der Versammlung „Bis hieher hat mich Gott gebracht" gesungen, gab Seminarlehrer Behrens eine Geschichte der Versammlungen. Der Anfang der Lehrer-Versammlungen sei in der Osterwoche 1848 gemacht worden. Viele Ziele seien erreicht, z. B. bessere Vorbildung der Lehrer, ein gutes Dotations- und Pensionsgesetz; aber auch viele Wünsche harren noch jetzt der Erfüllung, z. B. eine angemessene Organisation des Schulwesens. — Alsdann referirte dirigirender Lehrer Heinemann aus Wolfenbüttel über „die nationale Aufgabe der deutschen Volksschule". Heinrich Heine sang einst:

„Denk ich an Deutschland in der Nacht,
Gleich bin ich um den Schlaf gebracht,"

und Goethe prophezeihete:

„Zur Nation euch zu bilden, ihr hoffet es, Deutsche, vergebens!"

Gottlob, des Einen Klage war berechtigt, des Andern Weissagung erwies sich als unwahr. Deutschland ist geeint erstanden in einer Macht und Größe, wie nie zuvor. Nun gilt es, das Reich, das äußerlich erstanden ist, auch innerlich zu kräftigen. Einen großen Theil dieser Aufgabe hat die Volksschule zu lösen. — Die Versammlung faßte betreffs der nationalen Aufgabe der deutschen Volksschule ihr Glaubensbekenntniß in folgende Thesen:

1. Die deutsche Volksschule hat das Gefühl inniger Zusammengehörigkeit aller deutschen Stämme zu fördern und diejenigen Tugenden sorgfältig zu pflegen, die in dem deutschen Volkscharakter besonders ausgeprägt erscheinen: Innerlichkeit und Gottesfurcht, Familiensinn, Ernst und Gründlichkeit, Fleiß und Treue, Wahrheits- und Freiheitsliebe; dagegen muß sie die deutschen Nationalschwächen: Nachahmungssucht, Ueberschätzung fremder Güter, Mangel an nationalem Selbstgefühl, Schwerfälligkeit und Eigenwilligkeit, ernstlich bekämpfen.

2. Der Lehrer muß die Erziehung zur deutschen Nationalität durch einen Religionsunterricht zu fördern suchen, der im Sinne wahrer Liebe und Duldsamkeit ertheilt wird.

3. Da unsere Muttersprache das festeste Band der nationalen Gemeinschaft ist, so bedarf sie ganz besonderer Pflege. Die deutsche Jugend muß schon früh mit den herrlichen Schätzen unserer Muttersprache bekannt gemacht werden, sie muß deutsche Dichtungen lieben und deutsche Lieder singen lernen.

4. Im Geschichtsunterrichte bildet die deutsche Geschichte den Mittelpunkt. Zur Pflege der Vaterlandsliebe hat die Schule bedeutungsvolle vaterländische Gedenktage zu feiern.

5. Die Heimathskunde muß die Kinder mit ihrer Heimath vertraut machen und ihr Gefühl für sie erwärmen. Im geographischen Unterrichte sind sie in erster Linie dahin zu führen, daß sie ihre große Heimath, das Vaterland, durch lebensvolle Schilderungen kennen und lieben lernen.

6. Es ist dringend geboten, daß das Turnen, weil es den Körper stählt, Pünktlichkeit, Gehorsam und den Gemeingeist fördert, in allen Schulen obligatorisch betrieben werde.

7. Aller Unterricht ist nach den pädagogischen Grundsätzen zu ertheilen, die namentlich durch Commenius, Pestalozzi und Diesterweg zur Geltung gekommen sind, der Hauptwerth ist nicht auf den Erwerb einer großen Masse von Kenntnissen, sondern auf die Erweckung der Selbstthätigkeit und die Bildung des Charakters zu legen.

8. Im Schulleben ist der Gemeinsinn zu wecken, strenge Zucht zu üben und echte Pietät zu pflegen.

Literarischer Wegweiser.

Geschichte.

Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen. Für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten, wie auch für das allgemeine Bildungsbedürfniß. Herausgegeben von G. Schurig, Rector in Wernigerode. Erster Theil: Das Alterthum. Leipzig, Verlag von Ferdinand Hirt u. Sohn. 1877. Seitenz. XII. 288.

Ein großer Fortschritt in der Bearbeitung unsrer Schulbücher, was die didaktische Tüchtigkeit und sachliche Gründlichkeit betrifft, läßt sich, abgesehen von den Productionen bloßer Spekulation, sowie der Hast und des Eigendünkels, in bemerkenswerther Weise von einem Jahrzehend zum andern wahrnehmen und verfolgen. Während z. B. in alter Zeit in einer gemüthlich traditionellen und unkritischen Weise in der Naturgeschichte Mittheilungen, wie sie von den verschiedensten Seiten kamen, oft prinzipienlos aneinander gereiht wurden, hat sich diese Disziplin immer mehr in neuerer Zeit auf eigentliche Beobachtung und Versuche sowie auf mikroskopische, chemische und anatomische

Untersuchungen gestützt, der neuern Naturlehre mit ihrer Gründlichkeit nicht zu gedenken. Aehnlich ist nach Vorgang des großen Ritter und anderer trefflicher Nachfolger desselben die Geographie bearbeitet worden, während vor ein paar Menschenaltern ein Geograph in Hamburg sein Buch dadurch mehrte und erneuerte, daß er möglichst vieler Fremder habhaft zu werden suchte, die er über ihre Heimath oder Reisen ausforschte, um ihre Mittheilungen in sein Werk aufzunehmen. Freilich fehlte es damals auch noch sehr an sichern und ausführlichen statistischen Mittheilungen und vielen andern jetzt in Fülle vorhandenen Hülfsmitteln. In gleicher Weise wurde es auch bis ziemlich weit in unsere Zeit hinein in der Weltgeschichte getrieben. Eine traditionelle Auffassung, Darstellung und Beurtheilung ging von Buch zu Buch, sei es nun, daß sie mit einer gewissen Breite und Ausführlichkeit erzählten oder nur einen kurzen Abriß boten. So mußte, um nur eins anzuführen, nach vielen dieser Bücher Heinrich IV. von Frankreich als eine Art Heiliger oder wenigstens als großer Tugendheld erscheinen, während er doch nur ein gewandter Mann von großer Klugheit war, der die höchsten Güter mit einer großen Frivolität behandelte, und der, ganz ein Franzose und seinem Volke schmeichelnd, den Dank Deutschlands, über das er bei längerem Leben hergefallen wäre, keineswegs verdiente. Dagegen wird Cromwell wohl einfach als ein Heuchler und Tyrann dargestellt, ohne auch bei seiner Thatkraft seinen bessern Seiten Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Oder man fälschte, wenn auch in der besten Meinung und in patriotischem Sinne die Geschichte, wie wir solche deutsche und brandenburgische Geschichtsbücher haben, worin auf unserer Seite möglichst viel Licht, auf gegnerischer Seite dagegen viel Schatten ist. Von andern verwerflichen Tendenzen, die sich auch in solchen Büchern neuern Datums geltend machen, sehen wir hier ab. Seitdem aber tüchtige Historiker die verschiedensten Partheien dieses großen Gebiets kritisch nach den Quellen, nach Dokumenten und Akten studiert und ans Tageslicht gebracht haben in objektiver Weise, Niemandem zu lieb und Niemandem zu Leid, konnten auch Schulmänner, die sich in ihre Arbeiten versenkten und dieselben benutzten, ohne selbstredend Historiker von Fach zu sein oder sein zu können, tüchtige Geschichts-Schulbücher liefern und so die Arbeiten jener für die Schule unmittelbar nutzbar machen.

Zu den Geschichtsbüchern der letztern Art glauben wir das vorliegende Werk rechnen zu dürfen. In kurzer prägnanter Weise und gedrängtem knappen Ausdruck, die man so sehr an Carl Hase's Kirchengeschichte rühmt, giebt der Verfasser möglichst objektiv, lichtvoll und klar die Thatsachen. und zwar für einen Standpunkt, wie ihn etwa ein gut vorgebildeter Seminarist einnimmt. Wie alle guten Bücher muthet das Buch dem Leser etwas zu: es will mit Aufmerksamkeit studirt sein, und — was wir besonders hervorheben möchten — auch noch Lust übrig lassen, ja wecken, Einzelnes in andern ausführlichern Werken genauer zu studiren. Es ist als ein guter Griff zu bezeichnen, daß der Verfasser das Buch in 2 Abtheilungen gebracht hat, wovon die erste den Gang der Weltgeschichte durch die verschiedenen Völker des Alterthums enthält, während die zweite Abth. eine reiche Sammlung der verschiedenartigsten Bilder aus der Kulturgeschichte dieses Zeitabschnittes und dieser Völker giebt — eine Seite der Geschichte, die früher oft gar zu sehr vernachlässigt wurde. Wir haben diese Theilung, welche sachlich und didaktisch ihre Vorzüge hat, unsers Wissens noch in keinem ähnlichen Werke so durchgeführt gefunden. Daß der Verf. in dieser zweiten Abtheilung sich hinsichtlich der Darstellung anerkannter Meister bedient, ohne dabei einen einheitlichen Grundton vermissen zu lassen, verdient nur volle Zustimmung. Es treten uns da Bilder und Schilderungen von Loebell, C. Schmaase, Döllinger, G. Weber, O. Jäger, Buttmann, Carrière, Rumpel, Sauppe, K. Hase, Dittmar u. A. entgegen, wenn auch dem Buche entsprechend überarbeitet.

Kurz, wer für sich oder einen strebsamen Jüngling oder sonst einen „gebildeten Leser" eine kurz gefaßte Alte Geschichte sucht, dem empfehlen wir Schurig's „Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen," dessen Fortsetzung für Mittelalter und Neuzeit wir mit Interesse entgegen sehen. Es dient zur Erleichterung der Einprägung und Wiederholung der Hauptmomente der einzelnen Abschnitte, daß die dieselben charakterisirenden Ausdrücke gesperrt gedruckt sind. Sollten wir für eine 2. Auflage dieses Theiles und für die weitere Fortsetzung des Werkes noch einen besondern Wunsch aussprechen, so ist es der, daß jedem Theile doch eine kurze tabellarische Uebersicht beigegeben werden möge, welche bei Repetitionen willkommen ist.

Der Preis des Buches in starkem Pappbande und in gutem Druck auf gutem Papier beträgt? M. G. W. Brandt.

Abgekürzte Maß- und Gewichtsbezeichnungen.

Durch Beschluß des Bundesrathes des Deutschen Reiches vom 8. Oct. 1877 ist angeordnet, daß im amtlichen Verkehr so wie beim Unterricht in öffentlichen Lehranstalten die nachstehenden abgekürzten Bezeichnungen der Maße und Gewichte, unter Beobachtung der beigefügten Regeln, ausschließlich in Anwendung gebracht werden:

Längenmaße:

Kilometer	km	Centimeter	cm
Meter	m	Millimeter	mm

Flächenmaße:

Quadratkilometer . . .	qkm	Quadratmeter . . .	qm
Hektar	ha	Quadratcentimeter . . .	qcm
Ar	a	Quadratmillimeter . . .	qmm

Körpermaße:

Kubikmeter	cbm	Kubikcentimeter	ccm
Hektoliter	hl	Kubikmillimeter . . .	cmm
Liter	l		

Gewichte:

Tonne	t	Gramm	g
Kilogramm	kg	Milligramm . . .	mg

Den Buchstaben werden Schlußpunkte nicht beigefügt. Die Buchstaben werden an das Ende der vollständigen Zahlenausdrücke, nicht über das Decimalkomma derselben, gesetzt, also 5,37 m — nicht 5 m 37 und nicht 5 m 37 cm. Zur Trennung der Einerstellen von den Decimalstellen dient das Komma, nicht der Punkt. Sonst ist das Komma bei Maß- und Gewichtszahlen nicht anzuwenden, insbesondere nicht zur Abtheilung mehrstelliger Zahlenausdrücke. Solche Abtheilung ist durch Anordnung der Zahlen in Gruppen zu je 3 Ziffern, vom Komma aus gerechnet, mit angemessenem Zwischenraum zwischen den Gruppen zu bewirken.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Dezember 1877.

Anleitung zur Anfertigung von Briefaufschriften u. s. w.

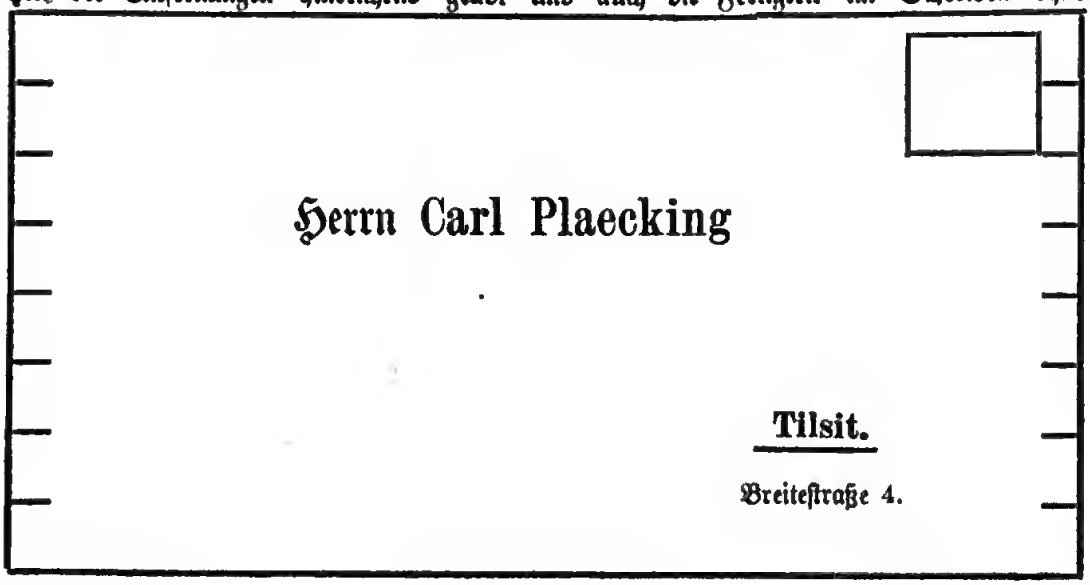
für den 7. und 8. Jahrgang der Volksschule und für Fortbildungsschulen.

Vorbemerkung. Seitens der Postbehörde ist den Lehrern mehrfach der Wunsch ausgedrückt worden, Schüler zur Anfertigung von Briefaufschriften anzuleiten und sie über das Wichtigste bei Versendung von Briefen, Packeten und Geld zu belehren. Es ist dies in der That recht nützlich und wird auch wohl in allen Schulen mehr oder weniger geschehen. Im Folgenden ist der Versuch einer leichtfaßlichen und stufenmäßigen Anweisung für den Schulgebrauch gemacht. Eine Erweiterung zu einer alles in dieser Beziehung Nöthige enthaltenden Anleitung wird beabsichtigt. — Es könnte der Gedanke entstehen, daß eine so umständliche Anweisung, wie sie hier vorliegt, mehr Zeit und Kraft in Anspruch nehme, als dem Gegenstande billigerweise zukomme. Doch das scheint wohl nur so. Die Lectionen wollen nämlich keineswegs als Lehrstunden angesehen sein. Es kann fast alles der häuslichen Uebung anheimgegeben werden; in der Schule genügt meist bei jeder Lection eine kurze Besprechung und das Nachlesen des Textes.

Erstes Kapitel. Einfache Briefaufschriften.

1. Lection. Vorübungen.

Das Ueben der Briefaufschriften oder Adressen geschieht zunächst auf der Tafel, dann im Schreibheft, zuletzt auf Papierblättern in der Größe von Postkarten. Auf der Tafel und im Heft werden Rechtecke in der gewöhnlichen Größe eines Briefes hergestellt und in denselben einige für die Aufschrift nöthige Linien punktirt. Diese punktirten Linien können fortfallen, sobald durch den Gebrauch derselben das Auge im Abschätzen der Entfernungen hinreichend geübt und auch die Fertigkeit im Schreiben ohne



Linien erworben iſt. 1. Aufgabe. Zeichne auf die Tafel (in das Heft) Rechtecke, bei welchen die Länge zur Breite ſich wie 5 : 3 verhält (am beſten 15 cm. Länge und 9 cm. Breite). 2. Aufg. Halbire die beiden Breitenſeiten, desgleichen die Hälften, desgleichen die Viertel, und verbinde die gegenüberliegenden (7) Theilungspunkte durch fein punktirte Linien. Zeichne in die obere Ecke rechts ein Rechteck von der Größe einer Freimarke.

2. Lection. Stelle und Schrift für die Worte der Aufſchrift.

Eine jede gewöhnliche Aufſchrift eines Briefs oder einer Poſtkarte muß mindeſtens zwei Namen enthalten, nämlich den möglichſt vollſtändigen Namen des Empfängers und den Namen des Wohnorts. Bei Bewohnern von Städten kommt dazu noch die Straße und die Hausnummer. Die drei Namen: 1. Empfänger (Adreſſat), 2. Wohnort, 3. Straße und Hausnummer kommen in verſchiedene Reihen. Zum Einhalten der richtigen Entfernung dieſer 3 Reihen dienen die punktirten Linien; man ſetzt nämlich den Empfänger auf die 3., den Wohnort auf die 6. und die Straße auf die 7. Linie. Es iſt aber nicht gleichgültig, an welcher Stelle auf der Linie dieſe drei Namen ſtehen. Der Name des Empfängers auf der dritten Linie muß von dem Rande links und von dem Rande rechts gleich weit entfernt ſein, alſo genau in der Mitte. Der Name des Orts auf der ſechsten Linie muß dagegen nicht in der Mitte ſtehen, ſondern rechts beinahe an den Rand kommen. Ebenſo muß der Name der Straße auf der ſiebenten Linie beinahe rechts an den Rand kommen. Jedoch müſſen Orts- und Straßennamen von ungleicher Länge ſo übereinander ſtehen, daß der längere Name über den kürzeren vorn und hinten gleich viel hervorragt. Hinter den Perſonennamen kommt kein Punkt, wohl aber hinter den Orts- und Straßennamen. Die drei Namen müſſen aber nicht nur auf einer beſtimmten Linie, an einer beſtimmten Stelle ſtehen, ſondern auch in einer beſtimmten Schrift. Man ſchreibt nämlich die Namen des Empfängers und des Wohnorts in lateiniſcher Schrift, um ſie als das Wichtigere hervortreten zu laſſen, den Namen — — der Straße in deutſcher Schrift. Bei Briefen, welche nach nicht deutſchen Ländern gehen, muß Alles in lateiniſcher Schrift geſchrieben ſein. Ebenſo ſchreibt man in deutſcher Schrift die Worte: Herrn, (Abkürzung für: An den Herrn) Frau, Fräulein und Frau Wittwe. Eins dieſer Worte wird vor den Namen auf die dritte Linie geſchrieben; iſt jedoch der Name ſehr lang, ſo darf man Herrn oder Frau oder Fräulein oder Frau Wittwe auf die zweite Linie links ſchreiben. Da es für das Sortiren der Briefe auf der Poſt beſonders wichtig iſt, daß der Name des Poſtorts ſofort deutlich in die Augen fällt, ſo ſchreibt man ihn in lateiniſcher Schrift und unterſtreicht ihn. Wenn es der Raum erlaubt, werden die betreff. Buchſtaben auch größer gemacht. Der Abſender darf auf der Rückſeite des Briefs ſeinen Namen angeben. Der Brief kann dann dem Abſender gleich wieder zugeſtellt werden, wenn der Adreſſat nicht aufzufinden war oder die Annahme verweigerte; andernfalls wird er erſt von der Oberpoſtdirection geöffnet.

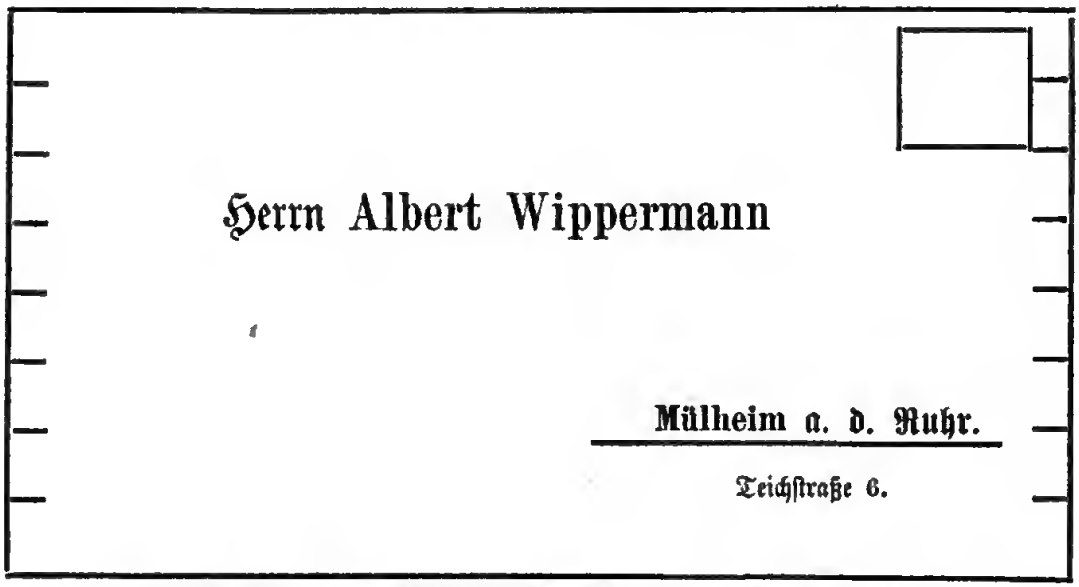
3. Lection. Uebung mit einfachen Namen.

Es handelt ſich alſo darum, drei Namen auf die richtigen Linien, an die richtige Stelle und in richtiger Schrift zu ſetzen. Die Schüler erſchweren ſich ihre Aufgabe unnöthiger Weiſe dadurch, daß ſie nach Namen ſuchen. Es iſt am beſten, die Namen der Empfänger aus dem Kreiſe der Bekannten und Schulgenoſſen zu nehmen. Als Wohnorte gelten Orte eines beſtimmt bezeichneten Bezirks, z. B. eines Kreiſes, eines Reg.-Bez., einer Provinz. Als Straßen mögen die Kinder eines größeren Orts die

Straßen des eignen Wohnorts anführen. Kindern auf dem Lande sind einige Namen zur Benutzung und Nachbildung zu geben, z. B. Kaiserstraße, Georgsstraße, Kirchstraße, Oststraße. Als Hausnummer gilt eine beliebige nicht zu große Zahl. Kinder, welche als Wohnort den eignen Postbezirk benutzen, setzen oben rechts eine 5, andernfalls eine 10. (Ueber das Frankiren siehe Kap. 6, 1.) Bemerkung. Soll in Aufschriften eine Person nur mit Vor- und Zunamen bezeichnet werden, so wird dies in den Aufgaben durch P 1 angedeutet; bei Ortsnamen, die keines weitern Zusatzes bedürfen, heißt es O 1. 1. Aufgabe. Mache nach dem ersten Muster drei Aufschriften (P 1 O 1) an einen Herrn, eine Frau und ein Fräulein, benutze dazu die Namen Müller, Schulze, Ackermann; Memel, Braunschweig, Trier; Neustraße, Marktstraße, Thalstraße. Die Vornamen und die Hausnummern mögen beliebig genommen werden. 2. Aufgabe. Mache nach dem ersten Muster je 2 Aufschriften (P 1 O 1) an einen Herrn, eine Frau, ein Fräulein. Nimm den Personennamen aus dem Kreise der Bekannten und Schulgenossen, als Ortsnamen benutze Kreisstädte des eignen Reg.-Bezirks und als Straßennamen die Straßen eines bekannten Orts.

Zweites Kapitel. Ortsbezeichnungen, die eines Zusatzes bedürfen.

4. Lection. Gleich und ähnlich lautende Orte.



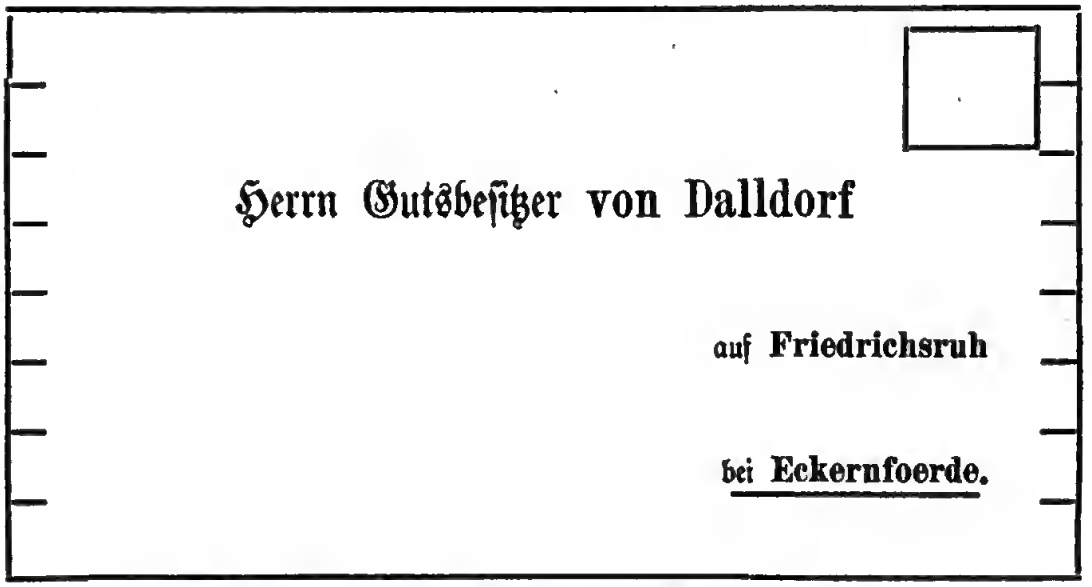
Die einfache Angabe des Bestimmungsortes genügt nicht, wenn es andere gleich oder ähnlich lautende Postorte gibt. Es muß in solchem Falle dem Ortsnamen eine unterscheidende Bezeichnung beigefügt werden. Dieselbe wird in lateinischer oder in deutscher Schrift hinter den Ortsnamen gesetzt und mit unterstrichen. Bemerkung. Sollen zu Aufschriften Namen gleich oder ähnlich lautender Orte aus dem Verzeichniß im Anhang benutzt werden, so wird dies in der Aufgabe durch O 2 angegeben. Aufgabe. Mache 8 Aufschriften nach dem Muster P 1 O 2.

5. Lection. Kleine Orte mit Postanstalten.

Bei kleinen, wenig bekannten Orten mit einer Postanstalt muß durch Angabe der Provinz, des Reg.-Bez., des Landestheils, eines nahen größeren Gebirges oder einer größeren Stadt die Lage näher bezeichnet sein. Diese nähere Bezeichnung steht unterstrichen in lateinischer oder in deutscher Schrift entweder hinter dem Namen des Postorts oder unter demselben auf der 7. Linie; im letzteren Falle kann die bei kleinen Orten

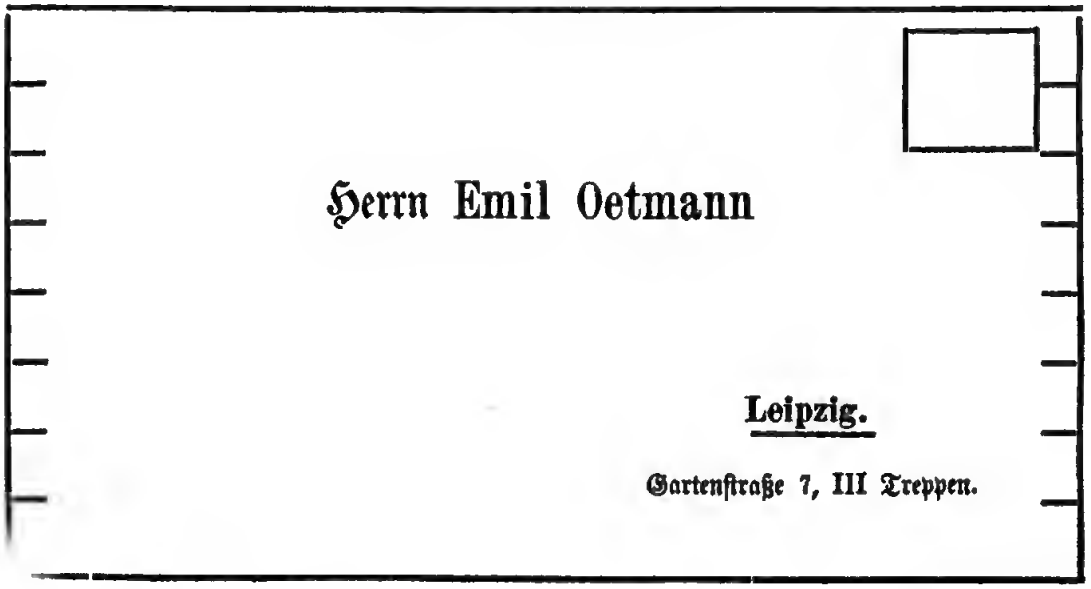
ohnehin nicht dringend nothwendige Angabe der Straße fortfallen. Bemerkung. Sollen in Aufschriften solche kleinere, näher zu bezeichnende Postorte stehen, so ist das in den Aufgaben durch P 3 angegeben. Aufgabe. Mache 8 Aufschriften P 1 O 3. Suche zu dem Zwecke auf der Karte kleine Orte am Harz, in der Altmark, in der Lausitz, in der Rheinprovinz, in Pommern.

6. Lection. Kleine Orte **ohne** Postanstalt.



Wohnt der Empfänger des Briefes auf einem Gute, Hofe, Weiler oder in einem kleinen Dorfe ohne Postanstalt, so ist der Name des Wohnorts auf die 5. Linie nach rechts zu setzen, und auf der siebenten Linie muß die nächstliegende Postanstalt angegeben werden. Der letztere Name ist der wichtigere und darum zu unterstreichen. Bemerkung. In den Aufgaben ist mit O 4 eine solche Ortsbezeichnung gemeint. Aufgabe: Suche zunächst 6 Namen von kleinen Orten aus der Umgegend Deines Wohnorts, die aber zu verschiedenen Postanstalten gehören und mache dann 6 Aufschriften nach P 1 O 4.

7. Lection. Große Städte.



In großen Städten gibt es sehr große Häuser, in welchen viele Familien wohnen. Wohnt der Empfänger eines Briefes in einem solchen Hause I, II, III oder IV Treppen hoch, oder ist der Eingang zu seiner Wohnung vom Hofe aus, so ist es um einer sichern Besorgung willen zweckmäßig, dies auf der 7. Linie hinter der Straße und Hausnummer zu bemerken. Für solche Ortsbezeichnungen gilt O 5. Aufgabe: Mache 6 Aufschriften P 1 O 5. Nimm als Orte Städte des deutschen Reiches, welche über 100,000 Einwohner haben (Breslau, Köln, Dresden, Königsberg, Magdeburg, Leipzig) und setze hinter die Hausnummer entweder I, II, III, IV Treppen, Hof oder Hinterhaus.

8. Lection. Berlin.

Herrn Albert Apfel

Berlin. W.

Lützowstraße 80, I Treppe.

Berlin ist um seiner Größe willen in 9 Post-Bezirke eingetheilt. Dieselben werden bezeichnet durch nachfolgende Buchstaben C. (Central), N. (Nord), N.O. (Nordost), O. (Ost), S.O. (Südost), S. (Süd), S.W. (Südwest), W. (West), N.W. (Nordwest). Es muß also bei allen Briefen nach Berlin in der Aufschrift nicht nur der Zusatz O 5 gemacht werden, sondern auch hinter dem Ortsnamen Berlin die abgekürzte Bezeichnung des betreffenden Postbezirks angegeben werden. Neben jedem Postschalter ist ein Stadtplan von Berlin aufgehängt, auf welchem man sehen kann, in welchem Bezirk jede Straße liegt. Für diese Ortsbezeichnung Berlins gilt O 6. 1. Aufgabe. Die Adlerstraße liegt in dem Bezirk C., der Dönhofs-Platz in dem Bez. S. W., die Landwehrstraße in dem Bezirk N.O. Mache hiernach 3 Aufschriften P 1 O 6 (O 5 nicht zu vergessen). 2. Aufgabe für diejenigen, welche Zeit und Gelegenheit haben. Notire von dem Plane Berlins im Posthause aus jedem Bezirk eine Straße und mache darnach 9 Aufschriften.

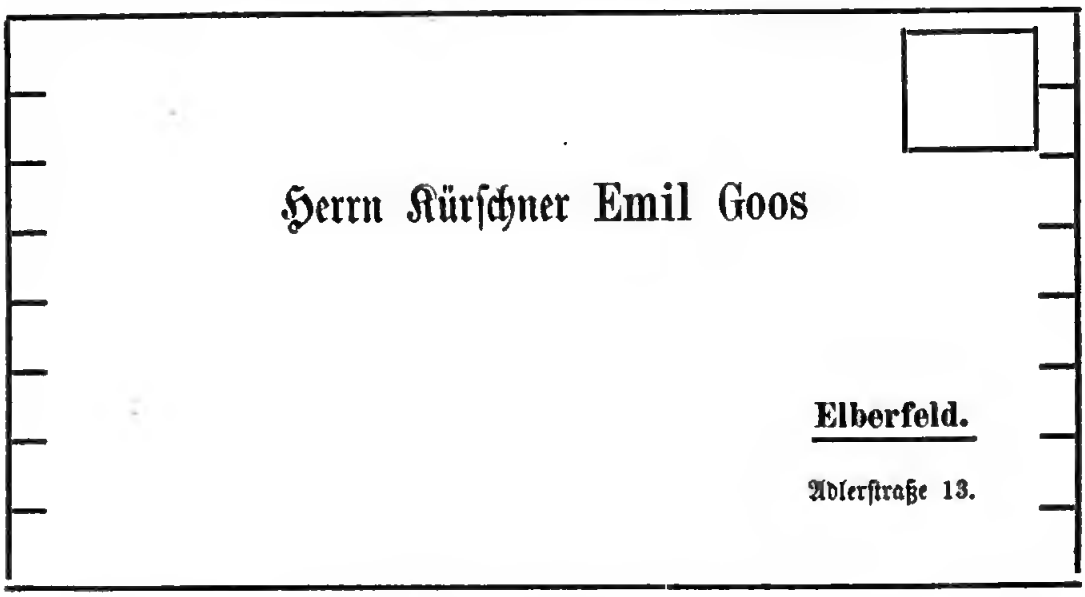
9. Lection. Einige niederrheinische Postorte.

Bei Briefen nach Düsseldorf, Remscheid, Duisburg und Barmen ist noch etwas Besonderes zu beachten. Diese Orte haben mehrere Post-Anstalten. Diejenige, zu welcher der Adressat gehört, muß genau angegeben werden. In Düsseldorf sind zwei Postbezirke: Düsseldorf und Düsseldorf-Oberbilk, in Duisburg auch zwei: Duisburg und Duisburg-Hochfeld, in Remscheid drei: Remscheid, Remscheid-Hasten und Remscheid-

Vieringhauſen, in Barmen ſogar fünf: Barmen, Barmen-Unterbarmen, Barmen-Wuppertfeld, Barmen-Rittershauſen und Barmen-Wichlinghauſen. Dieſe Doppelnamen ſtehen in lateiniſcher Schrift und gleicher Größe auf Linie 6. Sollen dieſe Orte in Aufſchriften benutzt werden, ſo iſt das in den Aufgaben durch O 7 bezeichnet. Aufgabe. Mache 12 Aufſchriften P 1 O 7.

Drittes Kapitel. Genauere Bezeichnung der Perſon.

10. Lektion. Beruf und Familienſtand.



Bis jetzt iſt in den Aufſchriften die Perſon immer nur mit ihrem Vor- und Zunamen bezeichnet worden. Es kann oft zweckmäßig ſein, dieſelbe durch Angabe des Standes noch genauer zu bezeichnen, um jeder Verwechslung vorzubeugen. Die nähere Bezeichnung durch Angabe des Standes iſt beſonders dann wünſchenswerth, wenn man Straße und Hausnummer nicht mit anzugeben weiß. Bei kurzen Perſonennamen kann ſie auf Linie 3 vor dem Namen ſtehen, bei langen Namen wird ſie auf Linie 4 nach rechts geſetzt. Zur Auswahl: Bäckermeiſter, Conditor, Kürſchner, Sattler, Klempner, Buchbinder, Uhrmacher, Kupferſtecher, Küſter, Lehrer, Rektor, Geometer, Apotheker, Optiker, Lithograph, Photograph, Spediteur, Gaſtwirth, Buchhändler, Baumeiſter, Fabrikant, Bankier, Rentner, Studioſus, Dr. (Doktor); Lehrerin, Modiſtin, Kindergärtnerin. Aufſchriften mit Angabe des Standes ſollen durch P 2 bezeichnet werden. 1. Aufgabe. Fertige 6 Aufſchriften (P 2 O 1) an, bei welchen eins der vorſtehenden Wörter gebraucht iſt, dreimal auf der dritten Linie vor dem Namen und dreimal auf der 4. Linie rechts. Nimm zu Orten die Kreisſtädte aus dem eignen Regierungs-Bezirk. 2. Aufgabe. Mache 3 Aufſchriften (P 2 O 1) an Fräulein und benutze dazu die 3 letzten Namen von Berufsarten. 3. Aufgabe. Bei Aufſchriften an Frauen ſetzt man nicht den Vornamen der Frau, ſondern den Vornamen des Mannes. Sodann kann man auch zur näheren Bezeichnung den Mädchennamen der Frau hinzuſetzen. Derſelbe kommt in lateiniſcher Schrift auf die 4. Linie rechts; davor ſetzt man in deutſcher Schrift „geb.“ (geborne). Mache 4 Aufſchriften an Frauen (P 2 O 1), und ſetze auf die vierte Linie geb. N.

11. Lection. Titel.

Bei adligen Personen und einigen Beamten wird nicht nur der Stand auf der dritten Linie vor dem Namen angegeben, sondern auch noch auf der vierten Linie unter dem Namen ein ehrendes Beiwort, beides in deutscher Schrift. So setzt man bei einem Postmeister oder Bürgermeister das Wort Wohlgeboren; bei einem Oberbürgermeister, Landrath, Regierungsrath und Freiherrn: Hochwohlgeboren; bei einem Pastor: Hochehrwürden, bei einem Superintendenten: Hochwürden. Diese nähere Bezeichnung der Person durch den Titel und mit ehrendem Beiwort soll durch P 3 angedeutet werden. 1. Aufgabe. Mache 6 Aufschriften (P 3 O 1) an Männer wie vorbenannt, und setze den Titel auf die 3. Linie vor den Namen und das ehrende Beiwort auf die 4. Linie unter den Namen. (Hauptstädte der Reg.-Bezirke). 2. Aufgabe. Schreibe an die Frauen dieser Männer; dabei fällt das Beiwort auf Linie 4 weg. Achte auch darauf, daß nicht fälschlich dem Titel die Silbe „in" angehängt wird; jedoch schreibt man „Freifrau" und „Gräfin" und gibt das ehrende Beiwort. 3. Aufgabe. Ist der Empfänger nicht eine Person, sondern eine Anstalt oder eine Behörde, so wird deren Name auf die dritte Linie gesetzt; bei Gemeindebehörden wird gar kein Wort, bei Reichsbehörden ein Kaiserlich, bei Preußischen Behörden ein Königlich in deutscher Schrift vorgesetzt; in allen diesen Fällen kann die Angabe der Straße fortfallen. Mache Aufschriften an das Bürgermeisteramt, an das Königliche Landrathamt, an die Königliche Regierung, an die Kaiserliche Oberpostdirection, zu welchen Du gehörst!

12. Lection. Zwei Personennamen.

Wenn der Empfänger eines Briefes sich an einem Ort nur vorübergehend z. B. zum Besuch in einer Familie, als Reisender in einem Gasthof aufhält, oder als Geselle, Lehrling, Dienstbote in einer Familie lebt, so setzt man zur nähern Bezeichnung den bekannteren Namen des Hausherrn, des Meisters, der Herrschaft ꝛc. hinzu. Dieser letztere Name mit dem Vermerk „bei" kommt auf die vierte Linie, gleich weit von dem vordern und hintern Rand. Für Aufschriften solcher Art gilt P 4.

Aufgabe. Mache 3 Aufschriften mit doppelten Personennamen (P 4 O 2). Nimm zu dem zweiten Namen P^1, P^2, P^3. (Bei P^3 muß das ehrende Beiwort auf die 5. Linie kommen.)

Viertes Kapitel. Zusätze, die sich nicht auf Person oder Ort beziehen.

13. Lection. Stelle und Schrift der Zusätze.

Bisher sind nur Aufschriften für gewöhnliche Briefe geübt und zwar: 1. einfache Personen- und Ortsnamen, 2. Ortsnamen mit näherer Bezeichnung, 3. Personennamen mit näherer Bezeichnung. Im Folgenden wird nun die Rede sein: 1. von Geldsendungen (durch Brief oder Postanweisung), 2. von Bestellung durch Eilboten, 3. vom Einschreiben der Briefe (an deren sicherer Bestellung dem Absender besonders gelegen ist), 4. von postlagernden Sendungen, 5. von Post-Vorschüssen, 6. von Packet-Sendungen und den dazu gehörigen Post-Packet-Adressen.

Was in den vorhergehenden Kapiteln von den Aufschriften der gewöhnlichen Briefe gesagt ist, gilt auch für alle diese Sendungen. Die besonderen Zusätze, welche erforderlich sind, werden in deutscher oder lateinischer Schrift gemacht, ebenso wie der Name des Post-Orts unterstrichen und auf die 4.—7. Linie links geschrieben. Wenn dort kein ausreichender Platz ist, so ist auch gestattet, den Zusatz auf die erste Linie genau in die Mitte zu setzen. Eine Ausnahme macht jedoch der Zusatz „Postlagernd," welcher unter den Namen des Postorts gesetzt wird.

14. Lection. Geldbriefe und Post-Anweisungen. (Kap. 6, 15. 12.)

Herrn Ewald Moeller

Einliegend: 50 Mark.

Strassburg im Elsaß.

frei.

Münsterplatz 6.

Eine Geldzahlung kann auf zweifache Weise durch die Post gemacht werden. Erstens kann das Geld in einen Brief eingelegt werden, zweitens kann man das Geld auf der Postanstalt einzahlen. Wird Geld in einen Brief eingelegt, so wird der Zusatz „Einliegend ..... Mark ..... Pfg." gemacht. Die Summe braucht nur in Ziffern angegeben zu werden. Geldbriefe müssen mit 2 oder mit 5 Siegeln verschlossen werden. Ist das Porto für den Brief bezahlt, so muß auf der siebenten Linie links der Zusatz frei stehen. Für Geldbriefe gilt Z 1. 1. Aufgabe. Mache 6 Aufschriften P 1 O 3 Z 1 für Einlagen von 40 Mark 60 Pfg., 80 Mark 2c., sämmtlich mit dem Zusatz frei. (Kleine Orte norddeutscher Kleinstaaten.) Bequemer und meistens auch billiger als die Versendung in einem Briefe ist die Einzahlung des Geldes auf der Post. Dabei bedient man sich der Post-Anweisungen (besonderer Formulare). Auf denselben wird außer der Adresse des Empfängers der eingezahlte Geldbetrag in Mark und Pfg. an der dazu bezeichneten Stelle in Zahlen und Buchstaben angegeben. 2. Aufgabe: Versende Geldbeträge unter 300 Mark an P 1 O 2 durch Post-Anwei-

sungen. (Bem. Wenn es nicht angeht, daß die Kinder selbst Formulare ausfüllen, so wird wenigstens ein solches vorgezeigt und vom Lehrer fertig gestellt.)

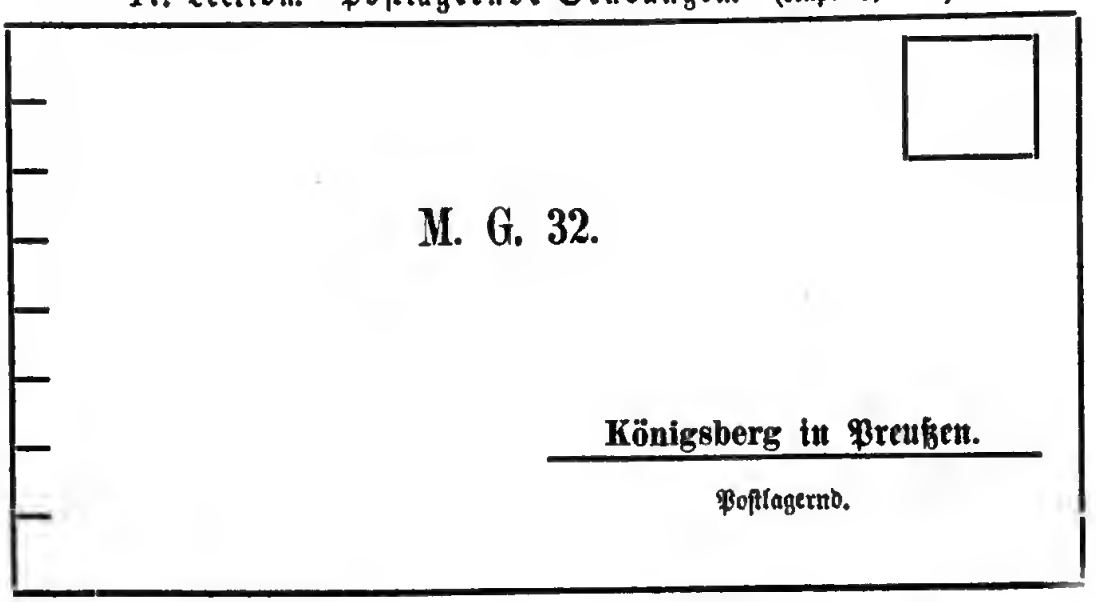
15. Lection. Eilboten. (Kap. 6, 16.)

Soll ein Brief oder eine andere Postsendung gleich nach ihrer Ankunft am Postort durch einen Eilboten bestellt werden, so wird der Zusatz „Durch Eilboten!" gemacht und zwar, wie schon gesagt, auf Linie 1 in der Mitte oder auf Linie 5 links, unterstrichen und in deutscher Schrift. Soll der Brief jedoch nicht in der Nacht bestellt werden, so lautet der Zusatz: „Durch Eilboten, jedoch nicht zur Nachtzeit." Für solche Briefe muß natürlich ein höheres Porto (eine besondere Bestellgebühr) bezahlt werden. Für Briefe mit diesen Zusätzen gilt Z 2. Aufgabe: Mache 3 Aufschriften (P 2 O 4 Z 2) mit dem ersten und 3 mit dem zweiten Zusatz.

16. Lection. Einschreibsendungen. (Kap. 6, 10.)

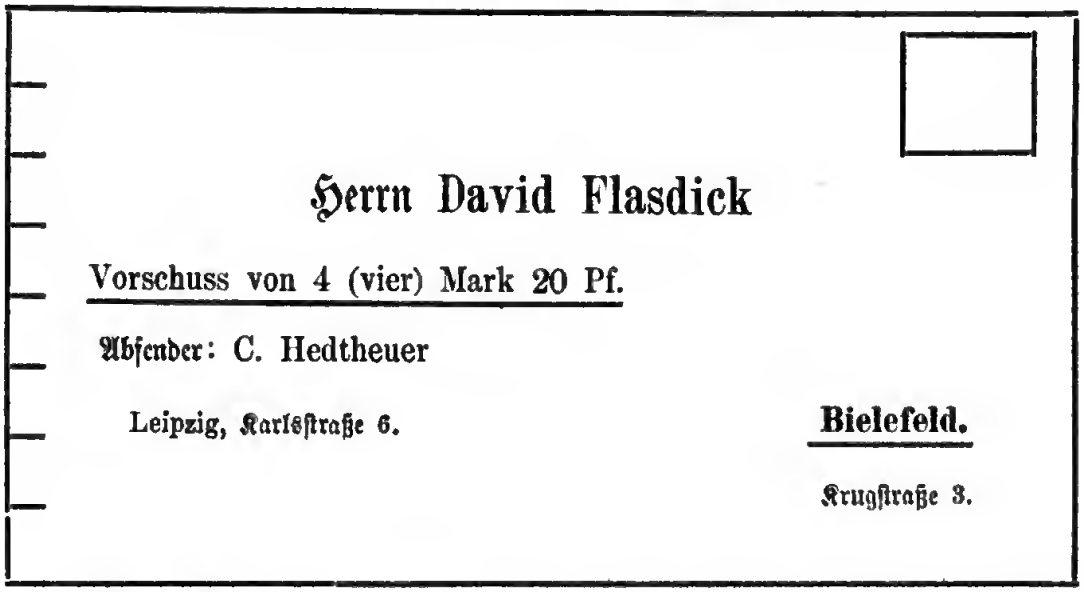
Ist ein Brief sehr wichtig wegen der darin enthaltenen Nachrichten oder wegen einliegender Wechsel oder Urkunden, so versieht man ihn mit dem Zusatz: „Einschreiben!" Dieser Zusatz wird an die schon angegebene Stelle in deutscher Schrift gesetzt und unterstrichen. Die Einschreibegebühr beträgt außer dem Porto 20 Pfg. Ein Brief mit diesem Vermerk wird gegen eine Bescheinigung am Postschalter eingeliefert und nur gegen eine Quittung an den Empfänger selbst abgegeben. Für Briefe mit diesem Zusatz gilt Z 3. 1. Aufgabe. Mache 4 Aufschriften (P 2 O 1 Z 3) (Hauptstädte thüringischer Kleinstaaten). 2. Aufgabe. Will der Absender des Briefes ganz sicher sein, daß der Brief zur rechten Zeit in die richtige Hand gekommen ist, und muß er dies vielleicht später beweisen können, so läßt er sich von dem Empfänger einen Rückschein senden. Zu dem Zwecke macht er nicht nur den Zusatz: „Einschreiben gegen Rückschein!" sondern setzt auch noch auf die Rückseite des Briefes seine eigene Adresse oder wenn eine dritte Person den Rückschein empfangen soll, deren Adresse. Die Einschreibgebühr in diesem Falle beträgt außer dem Porto 40 Pfg. Dieser Zusatz heißt Z 4. Mache 4 Aufschriften (P 3 O 1 Z 4) und setze deinen Namen oder eine Adresse (P 1 O 1) im Heft und auf der Tafel unterhalb des Randes, bei einem Blatt Papier oder einem Brief auf die Rückseite.

17. Lection. Postlagernde Sendungen. (Kap. 6, 11.)



Zuweilen wünscht der Absender eines Briefes, daß derselbe an dem Bestimmungsort auf der Post liegen bleibt, bis er abgeholt wird. Dieser Wunsch wird durch den Zusatz „Postlagernd“ ausgedrückt. Es ist dies besonders dann der Fall, wenn der Empfänger des Briefes auf Reisen ist, aber in einer vorher bezeichneten Stadt auf der Post nachfragen will, ob Briefe für ihn angekommen sind. Bei diesen Aufschriften fällt natürlich die Angabe der Straße fort und an ihre Stelle, also auf die 7. Linie rechts, tritt der Zusatz „Postlagernd“. Für Briefe mit diesem Zusatz gilt Z 5. 1. Aufgabe. Mache 6 Aufschriften (P 1 O 2 Z 5)! 2. Aufgabe. Man kann bei postlagernden Briefen den Namen des Empfängers auch ganz fortfallen lassen, wenn man mit dem Empfänger bestimmte Buchstaben und Ziffern verabredet hat, durch deren Angabe er sich an dem Bestimmungsort ausweisen kann, als derjenige, der von dem bezeichneten Briefe weiß und ihn erwartet. Mache 6 Aufschriften! Wähle jedesmal zwei beliebige Buchstaben und setze sie in lateinischer, großer Schrift mit einer beliebigen Zahl in die Mitte der dritten Linie; als Ort O 2, anstatt der Straßenangabe „Postlagernd!“

18. Lection. Postvorschußsendungen. (Kap. 6, 14.)



Soll ein Brief oder ein Packet nur gegen Zahlung einer bestimmten Summe ausgehändigt werden, so kann man dies auch in der Aufschrift angeben. Diese Summe darf 150 Mark nicht übersteigen. Die betreffende Summe wird bei der Post „Vorschuß“, bei der Eisenbahn „Nachnahme“ genannt. Die Geldsumme wird in Ziffern, außerdem werden die Mark in Buchstaben angegeben und unterstrichen. Auch muß noch Name und Wohnung des Absenders dabei stehen. Die Worte „Vorschuß von . . . . . Mark . . . . . Pf.“ werden, wie auch Personen- und Ortsnamen, in lateinischer Schrift, das Wort „Absender“ und die Straße und Nummer dagegen in deutscher Schrift geschrieben. Wenn der Vorschuß-Zusatz und des Absenders Namen und Wohnung nicht zusammen in dem freien Raum links auf der 4. bis 7. Linie Platz haben, so schreibt man den Vorschuß-Zusatz auf die erste Linie, dagegen Namen und Wohnung des Absenders auf die zweite Linie oder in den freien Raum links. Aufschriften mit diesem Zusatz sollen durch Z 6 bezeichnet werden. Aufgabe: Mache 6 Aufschriften (P 2 O 3 Z 6), wobei eine beliebige Summe von Mark und Pfg.

unter 150 Mark genommen wird. Setze den Zusatz immer so, daß er sich genügend von der Aufschrift für den Empfänger unterscheidet. (Suche Postorte auf der Karte von der Rheinprovinz.) Bemerkung: In welcher andern Weise Beträge bis zu 600 Mark durch die Post vermittelst Post-Auftrags eingezogen werden können, wird später mitgetheilt. (Kap. 6, 13.)

19. Lection. Post-Packetadressen. (Kap. 6, 15.)

Die Aufschriften auf den Packeten müssen gerade so wie die Aufschriften auf den Briefen angefertigt werden, jedoch in größerer Schrift. Dieselbe Aufschrift wird dann auf die Post-Packet-Adresse geschrieben, mit einer Bemerkung über die Art der Sendung, ob Packet in Papier oder Leinen, ob Kistchen, ob Korb ꝛc. Der Zusatz frei wird links auf den Abschnitt unterhalb der Angabe des Absenders niedergeschrieben. (Jeder Packetsendung muß nämlich eine Post-Packet-Adresse beigegeben sein, wie solche von der Postverwaltung vorgeschrieben sind. Sie sind auf der Post 10 Stück zu 5 Pfg. zu haben.) 1. Aufgabe: Fülle Formulare zu Post-Packet-Adressen aus, nach welchen zur Versendung kommen Packete in blauem oder grauem Papier, Kistchen, Reisetaschen, Koffer, Fäßchen ꝛc. P 1 O 1. 2. Aufgabe: Bei Post-Packet-Adressen können alle vorhin geübten Zusätze in Anwendung kommen, nur setzt man bei Zusatz 1 anstatt „Einliegend“: „Werth.“ Diese Zusätze, nämlich: „Werth“, „Durch Eilboten!“ „Einschreiben!“ „Postlagernd“ und „Vorschuß von“ kommen über die Aufschrift, sowohl auf dem Packet wie auf der beigegebenen Adresse. Aufgabe. Fertige Post-Packet-Adressen an mit diesen Zusätzen. Bemerkung: Wenn es nicht angeht, daß die Kinder selbst Formulare ausfüllen, so wird wenigstens ein solches vorgezeigt und vom Lehrer fertig gestellt.

Fünftes Kapitel. Soldatenbriefe.

20. Lection. Landheer.

Füsilier Hermann Jeuter

12. Comp., 7. Westfäl. Inf.-Reg. Nr. 56.

Soldatenbrief!

Eigene Angelegenheit

des Empfängers.

Cleve.

Bei Aufschriften von Briefen und Sendungen an Soldaten genügt es nicht, wenn der Name und Wohnort angegeben wird, sondern es muß in der Aufschrift auch der Truppentheil, welchem der Empfänger angehört, nach Regiment und Compagnie bei der Infanterie, oder nach Regiment und Schwadron bei der Kavallerie, oder nach Regiment und Batterie bei der Artillerie genau bezeichnet sein. Wenn der Soldat in der

Digitized by Google

Herrn Carl Tasche, Unteroffizier

beim Garde-Schützen-Bataillon, 3. Comp.

Soldatenbrief!

Eigene Angelegenheit

des Empfängers.

Berlin.

Kaserne wohnt und nicht eine eigene Wohnung hat, wie z. B. die Einjährig-Freiwilligen, so braucht die Straße nicht angegeben zu werden. Bei einem gewöhnlichen Soldaten und Gefreiten ist die Bezeichnung „Herr" nicht nöthig; man bezeichnet ihn als Füsilier, Musketier, Husar, Artillerist ꝛc. Bei allen Vorgesetzten (Unteroffizier, Sergeant, Feldwebel oder Wachtmeister schreibt man Herrn Unteroffizier ꝛc.) Alle Briefe bis zu 60 Gramm, die an Soldaten bis zum Feldwebel oder Wachtmeister aufwärts (mit Ausnahme der Einjährig-Freiwilligen) gesandt werden, sind portofrei, wenn der Inhalt des Briefes nur den Empfänger selbst, nicht aber einen Andern angeht. Dies muß aber in der Aufschrift ausdrücklich angegeben sein durch den Zusatz „Soldatenbrief. Eigene Angelegenheit des Empfängers". Die Bezeichnung des Truppentheils kommt auf die 4. Linie. Aufgabe: Schreibe an einen Dir bekannten Soldaten. Bemerkung: Eine Geldsendung durch eine Post-Anweisung, deren Aufschrift obigen Zusatz enthält, kostet 10 Pfg. Geldbriefe sind nicht frei. Packete, deren Aufschrift obigen Zusatz enthält, kosten bis zu 3 Kilogr. auf jede Entfernung 20 Pfg.

22. Lection. Marine.

Herrn Lieutenant zur See von Statz,

am Bord Sr. Majestät Panzer-Corvette Hansa

unter der Adresse des Hof-Postamts in **Berlin C.**

Briefe an Personen der Schiffs-Besatzung deutscher Kriegsschiffe müssen den Namen und Grad des Empfängers enthalten und den Namen des Schiffs, an dessen Bord er sich befindet. Ist das Schiff außer Dienst in einem deutschen Hafen, so wird derselbe angegeben. Ist das Schiff in Dienst und außerhalb des Reichs, so werden die Briefe zur weitern Beförderung an das Hof-Postamt in Berlin gesandt. Aufgabe. Schreibe an Dir bekannte Personen auf deutschen Kriegsschiffen.

Nachbemerkung. Das 6. Kapitel wird für den Volksschüler entbehrliche weitere Nachrichten enthalten über Frankirung, Drucksachen, Waarenproben, Einschreib-, postlagernde und Vorschuß-Sendungen, Post-Anweisungen, Post-Vorschüsse, Packet- und Werthsendungen, Gebühren und den allgemeinen Postverein nebst Portosätzen.

Verzeichniß gleich- und ähnlich lautender Postorte.

Aalen in Württemberg.
Ahlen R.-B. Münster.
Altena in Westfalen.
Altona bei Hamburg.
Burg a. d. Wupper.
Burg bei Magdeburg.
Burscheid R.-B. Düsseldorf.
Burtscheid R.-B. Aachen.
Engers R.-B. Coblenz.
Enger R.-B. Minden.
Frankfurt a. d. Oder.
Frankfurt a. Main.
Freiberg in Sachsen.
Freiburg in Baden.
Freiburg i. d. Schweiz.
Gemünd R.-B. Aachen.
Gemünden R.-B. Coblenz.
Gemünden a. d. Wohra, R.-B. Cassel.
Gemünden a. Main in Bayern.
Gemünd in Württemberg.
Bergisch-Gladbach.
München-Gladbach.
Halle a. d. Saale.
Halle in Westfalen.
Hamm in Westfalen.
Hamm a. d. Sieg.
Homberg a. Rhein.
Homberg bei Ratingen.
Homberg R.-B. Cassel.
Homberg Gr.-H. Hessen.
Homburg v. d. Höhe.
Homburg i. d. Rheinpfalz.
Königsberg in Preußen.
Königsberg i. d. Neumark.
Langenberg R.-B. Düsseldorf.
Langenberg R.-B. Minden.
Langenberg bei Gera.
Langenfeld R.-B. Düsseldorf.
Langenfeld in Bayern.
Lengerich in Westfalen.
Lengerich in Hannover.
Limburg a. d. Lenne.
Limburg a. d. Lahn.
Mühlhausen i. Ostpreußen.
Mühlhausen i. Thüringen.
Mülhausen i. Elsaß.
Mühlheim i. Grh. Hessen.
Mühlheim i. d. Schweiz.
Mühlheim a. d. Donau i. Württemberg.
Mülheim a. d. Mosel.
Mülheim a. d. Ruhr.
Mülheim a. Rhein.
Mülheim i. Baden.
Münster i. Westfalen.
Münster am Stein.
Münster i. Elsaß.
Neukirchen Kr. Solingen.
Neukirchen in Schleswig.
Neustadt R.-B. Cöln.
Neustadt R.-B. Coblenz.
Neustadt R.-B. Cassel.
Neustadt a. d. Dosse im Odenwald.
Neustadt a. d. Linde (Württemberg.
Osterode a. Harz.
Osterode i. Ostpreußen.
Plaue a. d. Havel.
Plauen i. Sachsen.
Recklinghausen i. Westfalen.
Rellinghausen R.-B. Düsseldorf.
Sohrau i. Ober-Schlesien.
Sorau i. d. Nieder-Lausitz.
Stargard i. Pommern.
Stargard in Meckl.-Strelitz.
Preußisch-Stargard i. Preußen.
Stolberg am Harz.
Stolberg bei Aachen.
Stolp i. Pommern.
Stolpe Kreis Angermünde.
Stolpen in Sachsen.
Strasburg R.-B. Marienwerder.
Straßburg i. d. Uckermark.
Straßburg i. Elsaß.
Treptow a. d. Rega.
Treptow a. d. Tollense.
Voerde R.-B. Arnsberg.
Voerde R.-B. Düsseldorf.
Wittenberg R.-B. Merseburg.
Wittenberge R.-B. Potsdam.
Züllchow R.-B. Stettin.
Züllichau R.-B. Frankfurt a. O.

Inhalt.

	Seite
Die schulmäßige Bildung der Begriffe von Rektor Dörpfeld	1
General-Conferenz der bergischen ev. Lehrer	34
Realleſeſtücke für 10—12jährige Schüler	41
Aus Oſtpreußen	49
Leſefrüchte	51
Kurze Mittheilungen	53
Bücherſchau	54
50 Rechen-Aufgaben von O. Biermann	57
Die Anordnung der Stoffe im Leſebuche (für die Oberſtufe) von O. Biermann	60
Einiges über das Schulweſen England's	66
Die Gewöhnung in ihrer erziehlichen Bedeutung ſ. d. Schule v. Ad. Hollenberg	87
Ein neues Lehrbuch der bibl. Geſchichte	86
Aus Hannover	98
Verein für d. Rechtſchreibung in Berlin	101
Die Oeffentlichkeit im Dienſte der Schule	102
Aus dem Jahresbericht über die Gewerbe- und Handelsſchule ꝛc. zu Erfurt	105
Kleinere Mittheilungen	107
Literariſcher Wegweiſer	109
Ein Wort über Sonntagsſchulen von Rektor Dörpfeld	113
Aus der Provinz Hannover	124
Zur Erinnerung an Rektor Dr. Otto	126
Vom Büchertiſch: Blicke in die Erziehung	126
Frohſinn und Heiterkeit	129
Heuriges und Ferniges Nr. 61 von Direktor Brandt	132
Leſefrüchte	136
Bemerkungen über das laute und artikulirte Sprechen in der Schule	137
Wiederholungsaufg. für den Rechennut.	139
Die alten Deutſchen (Leſeſtück aus einem Realleſebuch)	140
Osnabrück	143
Die Behandlung des poetiſchen Leſeſtoffes in der Volksſchule von Hauptl. Siebel	145
Die Erde, der beſte Globus (Schluß: der Wechſel der Jahreszeiten)	162
Kunſt- und Schulgeſang	175
Aus dem Regierungsbezirk Erfurt	181
Literariſcher Wegweiſer	183
Entgegnung	184
Raſte ich, ſo roſte ich	185
Heuriges und Ferniges, Nr. 62, von Direktor Brandt	190
Aus der Grafſchaft Mark: Kinderheilanſtalt in Salzuflen	196
Die Orthographie-Reform	199
Wie iſt der Sachunterricht einzurichten ꝛc. von Hauptlehrer Toellner	201
Erinnerungen aus dem Lehrerleben	210
Eine pädag. Studie: Dr. von Sallwürk, Ferientage	215
Eine Jugendſchrift: verſchiedene Wege	216
Einem Altmeiſter in der Lehre, einem treuen Hirten der Jugend, einem ſorgenden Freund der Lehrer von Seminarl. Wehner	217
Bericht über die heſſ. Conf. des deutſchen ev. Schulvereins	240
Aus dem Regulativ, die Prüfungen f. d. Candidaten des höhern Schulamts betr.	260
Liter. Wegweiſer	263
Die Ausgrabungen in Ninive	265
Beſchlüſſe der 4. Hauptverſ. der internat. Lehrer-Conf.	272
Vermiſchte Nachrichten	274
Hameln	275
Liter. Wegweiſer	277
Heuriges und Ferniges, Nr. 63, von Direkt. Brandt	281
Aus den Bergen	286
Aus der Grafſchaft Mark. Zur Präparandenſache	289
Aus der Prov. Hannover	291
Barmen	293
Klagelied eines Schulmeiſters	294
Selbſt-Anzeige	296
Ein Wort über Vorbildung für die Lehrer-Seminarien von Direktor Steins	297
Osnabrück	322
Prüfungsbemerkungen ꝛc. von Dr. Finger	324
Literar. Wegweiſer	330
Penſionat Fleiſchhacker in Leipzig	335
Stufen im Rechenunt. von O. Biermann	337
Wahrnehmungen über Unterrichtserfolge von Geh. Reg.-R. Dr. Landfermann	343
Rektor D. Horn, über Holland's Volksſchulweſen	346
Dinte	347
Liter. Wegweiſer	348
Der Unterricht ſoll von unten auf geiſtbildend ſein. Dr. Finger, Anleit. zum Unterricht in der Heimathkunde	353
Auch ein Wort über geſchichtl. Unterricht in der Volksſchule von Geh. Reg.-Rath Dr. Landfermann	360
Vom Zeichenunterricht	362
Hameln	363
Schulhäuſer alter Tage	366
Kleinere Mittheilungen	367
Liter. Wegweiſer	368
Das Mangelhafte und Verkehrte bei der Erziehung der weibl. Jugend von Rektor Herrmann	369
Wie erziehen wir unſere Jugend zur Kirche von Dir. Brandt	376
Zwei pädag. Gutachten. Vorwort	394
Correſpondenz	406
Selbſtanzeige: Vater Schüren, deſſen Leben und Wirken	407
Stufenfolge der Rechenübungen	409
Gen.-Verſ. des Ev. Lehrerbundes in E.-L.	417
Weilburg	420
Braunſchweig	421
Liter. Wegweiſer	422
Abg. Maß- und Gewichtsbez.	424
Anleit. zur Anfert. von Brief-Aufſchriften	425